

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste Instituut
Hariduskorralduse õppekava

Sirje Hanikat

**1. JA 2. KOOLIASTME ÄREVUSHÄIRE SÜMPTOMITEGA LASTE
LÕIMIMINE TAVAÕPPESSE EESTI ÜHE PIIRKONNA ÕPETAJATE
HINNANGUTE ALUSEL**

Magistritöö

Juhendaja: Jaan Kõrgesaar, ped. kand.

Läbiv pealkiri: ärevushäire sümptomitega laste lõimimine tavaõppesse

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Jaan Kõrgesaar, ped.kand.

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad	6
1.1. Ärevus ja ärevushäire olemus ning ärevushäire põhisümptomid	6
1.2. Koolikeskkonnaga seotud ärevus ja ärevushäire sümptomite avaldumine	7
1.3. Õpetajate teadlikkus ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisel tavaõppesse	8
1.4. Õpetajate hoiakud ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisel.....	10
1.5. Õpetajate poolt kasutatavad võtted ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisel tavaõppesse	13
2. Metoodika	16
2.1. Valim.....	16
2.2. Mõõtvahendid.....	17
2.3. Protseduur.....	19
2.4. Andmeanalüüs	20
3. Tulemused.....	21
3.1 Õpetajate teadlikkus õpilaste erivajadustest ja õpilastel avalduvatest ärevushäire sümptomitest.....	22
3.2. Infovahetus ja tugivõrgustik ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisel tavaõppesse.....	24
3.3. Õpetajate teadmised ja oskused ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisest tavaõppesse.....	26
3.4. Õpetajate hinnangud ärevushäire sümptomitega õpilaste tavaõppesse lõimimise kohta.	29
4. Arutelu	33
Kokkuvõte.....	38

Summary	40
Tänu sõnad	42
Autorsuse kinnitus	43
Kasutatud kirjandus	44
Lisad	49
Lisa 1	49
Lisa 2	51
Lisa 3.....	54
JOONISED JA TABELID	
Joonis 1. Intervjueeritavate vanuseline jagunemine.....	17
Joonis 2. Intervjueeritavate jagunemine tööstaaži järgi	17
Joonis 3. Intervjueeritavate poolt nimetatud õpilastel avalduvad erivajadused.....	22
Joonis 4. Intervjueeritavate hinnangul ärevusest tingitud sümptomid õpilastel	23
Joonis 5. Tegevuste ring ÄHS-ga õpilaste lõimimiseks tavaõppesse	25
Tabel 1. Intervjuudes esinenud teemarühmad.....	21
Tabel 2. Õpetajate poolt nimetatud abistavad võtted ÄHS-ga õpilaste lõimimiseks tavaõppesse	28
Tabel 3. Võrdlustabel õpetajate eriväljaõppe kohta	29

Sissejuhatus

Käesoleva teema valik tuleneb töö autori kaheksa-aastasest õppealajuhatajatöö praktikast, kogemusest tugiteenuste koordinaatorina ja klassiõpetajatööst õpilastega, kellel on diagnoositud ärevushäire. Nimetatud ametid tingivad õpilaste, lastevanemate ja õpetajate igapäevase nõustamise ning töö erivajadustega õpilastega, sh ärevushäirega õpilastega, kelle osakaal koolis järjest kasvab.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) sätestatakse, et lapsevanemal on õigus oma laps panna elukohajärgsesse kooli. See on üks põhjusi, miks õpivad koos eakaaslastega ärevushäiretega õpilased. Kergemate ärevushäiretega õpilased ei vajagi erikooli, küll aga erinevaid leevendusmeetmeid. Ärevushäired on noorukiea psüühikahäiretest levinuimad, haarates 6 – 10% populatsioonist (Laukkanen et al., 2008). Kanada lastest on vaimseid, sh ärevushäireid leitud 14 protsendil (Wadell et al., 2007). Ka Aasia-päritolu ameerika lastel on ärevus vaimse tervise probleemidest levinuim (Huang et al., 2012). Crawley, Hunt & Stallard (2009) võrdlesid Edela-Inglismaa ärevushäire sündroomiga lapsi mandri-Euroopa elanikkonnaga ning leidsid mõlemal pool sümptomite kasvutrendi. Jüri Liivamägi (2011) raamatus osutatakse, et umbes kümme protsenti lapse- ja teismeliseelastest kannatab vähemalt ühe ärevushäire all (sundhirmud, generaliseerunud ärevus, kohanemisreaktsioonid, isegi raske stresshäire). Sellest saab järeldada, et õpetajad ja lapsevanemad peavad olema tähelepanelikud õpilaste psühholoogilise heaolu suhtes ja neid toetama.

Ühelt poolt ei ole õpetajal õigust üle võtta psühholoogi, psühhiaatri või psühhoterapeudi kohustusi, teisalt ei ole koolides enamasti kasutada nimetatud spetsialistide teenuseid. Tõsisemate häirete puhul peab psühho- või farmakoteraapiat rakendama väljapool kooli. USA avameedias kajastatakse rahuldamata vajadust, Sonya Iger (2013) kirjutab The Palm Beach Post'is, et USA-s on ainult 7500 lastepsühhiaatrit, kuigi hinnanguliselt oleks vaja 20 000, kes aitaksid avastada vaimuhaigusi ning aitaksid erivajadustega laste peresid. Eesti avameedias on Jüri Liivamägi (2013) osutanud, et psüühikahäirete puhul ei peaks olema oluline mitte ainult farmako- ja psühhoteraapia, vaid ka sotsiaalse tausta mõjutamine ja pedagoogiline abistamine.

Kanada Rahvatervise Assotsiatsiooni (Canadian Public Health Association, 2003) uuringud on näidanud, et kooli turvalisus ja õpilaste vaimne tervis on tihedalt seotud õpetajate ükskõiksete hoiakutega õpilaste heaolu suhtes, kes pööravad liigset tähelepanu vaid konkurentsile. Vaimse tervise häired vähendavad õpilaste õppesooritusi ja alandavad nende

elukvaliteeti. Lõimides neid õpilasi tavaõppesse, peavad õpetajad olema teadlikud märkamaks nende õpilaste erisusi ja omama piisavalt oskusi erinevate sekkumisviiside kasutamisel ning olema toetava suhtumise ja positiivse hoiakuga, et mitte vallandada õpilastes ärevust (Hatfield, Hamre & LoCasale-Crouch, 2012). Järjest aktuaalsemaks muutuv teema on aga alakajastatud õpetajakoolituses ning õpetajatel napib ettevalmistust, et õpetada psühholoogilise erivajadustega õpilasi. Haridusliku erivajadusega õpilaste ja tugiteenuste kättesaadavuse üldanalüüsi lõpparuandes osutab autor (Kanep, 2008), et valdav osa Eesti erivajadustega õpilastest õpib tavakooli tavaklassides ning nendes koolides tuntakse puudust sobilikest õppekohtadest ja kvalifitseeritud personalist. Kitsamalt ärevushäire kontekstis on leitud, et õpetajad pigem ei ole saanud erikoolitust, et teadlikustada ärevushäire probleeme ning pakkuda võimalusi õpilaste toetamiseks ja abistamiseks (Morris, 2010; Layne, Bernstein & March, 2006). Nimetatud autorite sõnul on õpetajate teadlikkusele ärevushäirest siiski pööratud tähelepanu, teadlikkuse määra kindlakstegemine vajab aga lisauuringuid.

Käesoleva magistritöö eesmärk on anda ülevaade Eesti ühe piirkonna õpetajate teadlikkusest, teadmistest ja hinnangutest seoses ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisel tavaõppesse.

Läbitöötatud teooria põhjal tuli välja uurimisprobleem: õpetajatel on puudulik ettevalmistus, aitamaks lõimida õpilasi, kellel esineb ärevushäire sümptomeid tavaõppesse.

Lähtuvalt eesmärgist otsiti uurimuses vastust järgmistele küsimustele:

- Mida teavad õpetajad ärevushäirest ja ärevushäirega kaasnevatest sümptomitest lastel?
- Missuguseks hindavad õpetajad ärevushäire sümptomitega õpilaste vanematega infovahetust ja kooli poolseid võimalusi pakkuda abi?
- Missugused teadaolevad võtted aitavad õpetajail nende endi hinnangul toetada ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimist tavaõppesse?
- Missugused on õpetajate hinnangud ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimisest tavaõppesse?

Magistritöö koosneb neljast peatükist, kus esimeses antakse ülevaade uurimuse teoreetilistest lähtekohtadest, teises osas kirjeldatakse uurimistöö metoodikat, kolmandas tuuakse välja tulemused ning neljandas osas arutletakse saadud tulemuste üle ja tuuakse võrdlus teoreetilise osaga.

1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad

1.1. Ärevus ja ärevushäire olemus ning ärevushäire põhisümptomid

Tänapäeval on ärevus üks osa elust, millega reageeritakse stressile, kuna pidevalt muutuv ühiskonnas tekib tihti olukordi, mille puhul ongi sobiv ja mõistlik reageerida mõningase ärevusega (Bourne, E.J., 2012). Samasugused tunded valdavad ka lapsi. Kui aga ärevusfoon tõuseb märkimisväärselt kõrgeks, tekib kontrollimatus ja liigne muretsimine hakkab segama igapäevast elukvaliteeti, siis on tegemist ärevushäirega (Ellis & Hudson, 2010). Rahvusvahelist Haiguste Klassifikatsiooni RHK-10 järgi kuulub ärevushäire neurootiliste, stressiga seotud ja somatoformsete häirete alla, asub psüühikahäirete põhigrupis F4. USA-s kasutatakse *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) klassifikatsiooni, milles on eraldi põhigrupina nimetatud ka ärevushäireid.

Masi et al. (2000) toovad välja, et ärevushäirega kaasuvad sümptomid võivad mõjutada laste aktsepteeritavust, nende kohanemisvõimet, kaaslastega suhete loomist, akadeemiliste võimete kvaliteeti ja sotsiaalseid esinemisi. Laukkanen et al. (2008) on jaotanud noorukite ärevushäired kaheksasse rühma alustades lihtfoobiast ja lõpetades separatsiooniärevusega, mille üheks tunnuseks on hirm koolituleku ees. Ärevushäire võib esineda ka segatüüpi häirena st omavahel on seotud või esineb mitu erinevat ärevushäire vormi varianti.

Koos psüühiliste tunnustega esinevad ka füsioloogilised sümptomid nagu südame löögisageduse suurenemine, higistamine, värinad, õhupuudus, lihaspinged, pea- ja kõhuvalu, iiveldustunne (Laukkanen et al., 2008). Edmund J. Bourne (2007:21) poolt nimetatute hulgas on veel hingeldamine, vappumine, lämbumistunne, ebameeldiv tunne kõhus, tuimus, peapööritus või ebakindlustunne, eemalolekutunne või tunne, justkui kaotaks iseendaga kontakti, kuuma- või külmahood, surmahirm, hirm hulluksminemise või kontrolli kaotamise ees.

Käesoleva töö autor tähistab ärevushäiret lühivalt lühendiga ÄH ja ärevushäire sümptomit lühendiga ÄHS.

1.2. Koolikeskkonnaga seotud ärevus ja sellest tingitud ärevushäire sümptomite avaldumine

Kool on õpilaste jaoks erinev keskkond, kus ta peab kohanema erinevate reeglite ja tingimustega. Veebipõhises “Üldarsti käsiraamatus” kinnitab Eila Räsänen (1999:820), et kohanemisraskused on üle 4% elanikkonnast ja 42%-l esmakordselt psühhiaatri vastuvõtul käinud noorukitel, Saija Roine (1999:820) sõnul esineb üle 10%-l lastest ärevustunnuseid ja 0,4 – 1,5%-l kooliealistel lastel koolifoobiat. Sellistel lastel hakkab muretsemine segama igapäevaelu, tegemisi ja kohustusi. Amanda Morris (2010) selgitab Ohio Ülikoolis läbiviidud uuringu alusel, et koolides on tohutult kasvanud nõuded testide tulemuste osas ja ootused õpilaste võimalikult kõrgele õppesooritusele. Õpilaste hulgas läbiviidud uuringud kinnitavad, et kasvav saavutussurve on omakorda kaasa toonud ärevusseisundi tõusu, mida põhjustavad kõrged oodatavad õpitulemused, hirm valmistada pettumust oma lähedastele, hirm ebaõnnestuda ja enesekindluse kõikumine.

Supon (2004) viitab oma uuringus, et mõnda õpilast mõjutab ka õpetajate käitumine ja nende ärevus. Koolides läbiviidavad testid, eksamid, tasemetööd ei mõõda mitte ainult õpilaste tulemusi, vaid ka õpetajate töö kvaliteeti, millega on seletatav õpetajate ärevuse foon. Kuna standardtestide tegemine hariduses kasvab, siis tuleb rohkem rääkida seosest testide tulemuste ja ärevuse vahel, sest üha rohkem õpilasi kannatab ärevuse all (Morris, 2010). Sellest võib järeldada, et mõnel õpilasel läheb koolis ikkagi halvasti, kuigi ta on eelnevalt materjali omandanud. Samas ka andekatel lastel esineb ärevust ja isegi sagedamini kui tavaõpilastel (Hamre & Pianta, 2001).

Amanda Morris (Morris, 2010) selgitab, et tänapäeval mõõdavad erinevad kontrollivormid aine valdamist õpilase poolt, kelle hinne sõltub sooritusest, kooliastme lõpetamine – eksami või tasemetöö tulemustest. Kasvav surve muudab õpilasi ärevaks. Enesetunde lainetused, meeleolukõikumised ning teotahte tõusud ja mõõnad on tuttavad igale inimesele, selgitab Jüri Saarma (Saarma, 1995) ning jätkab, et need on siiski inimese elutegevuse ja psüühika normaalsed ilmingud. Lapsevanemad ja õpetajad on lapse esimesed kontaktisikud, mis tähendab, et nad on ärevushäire varase avastamise ja sekkumise võtmeisikud.

Ärevus ei pruugi mõjutada õpilaste akadeemilisi võimeid, vaid võimet õppida. Ärevushäire ja matemaatika seost on USA-s uuritud juba eelmise sajandi 70-ndatel ja 80-ndatel aastatel. 1988.aastal avaldatud artiklis järeldavad autorid Wigfield & Meece (1988), et õpilased tõepoolest muretsevad matemaatika pärast, nooremad õpilased vähem, vanemad

rohkem. Leiti, et tüdrukutel oli tugevam negatiivne tundereaktsioon kui poistel. Ärevates olukordades tekivad õpilastel paanikahood, mis muutuvad nn “nõiaringideks” olgu siis tegu matemaatika või mõne muu õppeaine või õpistuatsiooniga. ÄH olemasolu puhul pingeolukordades ÄHS-tega seotud mustrid korduvad (Laukkanen et al., 2008). Sellised lapsed kogevad iga päev pettumust, ebaõnnestumisi, piinlikkust ja häbimärgistamist.

Igapäevases koolisituatsioonis näevad õpetajad tihti väsimusega võitlevaid õpilasi, kellel mingil seletamatul põhjusel tekib ärevushoog, mis blokeerib selge mõtlemise ja kutsub esile paanikahoo. Pidevad paanikahood on eelduseks ÄH-e tekkele (Bourne, 2012), mis hakkab mõjutama ÄH-ga õpilaste igapäevast õppeprotsessi. Tekivad sundmõtted, hirmud oma välimuse ja mulje pärast, mida nad jätta võivad ja missuguseid hinnanguid kaaslased neile anda võivad. Sellised hirmud võivad muutuda sedavõrd tugevaks, et tekib raskusi koolielus hakkamasaamisega. Näiteks on koolis igapäevased kõhuvaluga seotud kaebused. Waters et al. (2012) poolt läbiviidud uuringuga kinnitatakse, et ärevushäiretega lastel esineb seedetrakti häirete sümptomeid ja seedehäireid rohkem, kui neil, kes ärevushäirete all ei kannata. On suur tõenäosus, et see võib olla seotud nende sisemiste hirmudega ja need omakorda seedehäiretega. Koolielus on juhtumeid, kus sellised õpilased saadetakse meditsiinilisse kontrolli, kuid tagasi tullakse ilma kindla diagnoosita, kuna ei tuvastata meditsiinilist probleemi. Samas jätkuvad kõhuvalud. Selliste laste jälgimisel on märgatud, et need valud ilmnevad just enne mõnda raskemat õpitegevust või võimetekontrolli. Mis ilmselg ka Waters et al. (2012) poolt läbiviidud uuringust.

Seega on ümbritsev keskkond üheks teguriks, mis avaldab mõju õpilaste meeleolumuutustele, sealt saadud kogemused omakorda mõjutavad õpilaste elukvaliteeti, millega võib kaasneda liigne ärevus ja põhjustada ÄH-e tekke.

1.3. Õpetajate teadlikkus ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisel tavaõppesse

Et õpilasi paremini mõista, võiksid õpetajad teada ka erinevate psüühiliste erivajaduste levikut. Kooliealiste laste hulgas esineb 10%-l ärevustunnuseid ja 0,4-1,5%-l koolifoobiat (Roine, 1999). Sellistel lastel hakkab muretsemine segama igapäevaelu, tegemisi ja kohustusi. Õpetamine ei toimi, sest õpilased muretsevad, kas tulevad toime klassi ees vastamisega, tahvlile kirjutamisega, kas kõik on õigesti, kuidas vanematel läheb jne. Kui muretsevad lapsed saavadki tunnis hästi hakkama, siis juhtub, et eksamil, kontrolltöö, testi, tunnikontrolli või

etteütluks ajal haarab neid nii suur ärevus, et see võtab neilt võime keskenduda. Siinkohal on oluline õpetajate teadlikkus ÄH-st ja selle sümptomitest. Oskus märgata õpilasi, kellel nimetatud häire avaldub ning teadmised kasutada sekkumisviise, mis vähendaksid õpilastes tekkida võivat ärevust.

Austraalias läbiviidud uurimusest selgus, et kuigi õpetajatel on raskusi mõõdukate ja raskete ÄHS-te eristamisega, siis suuremalt jaolt suudavad nad mitmed erinevad ÄH-te tasandid ära tunda ja teha otsuseid, mis õpilasi edaspidi abistavad (Headley & Campbell, 2011). Võrdluseks USA-s läbiviidud uurimus, millest selgus, et õpetajad ei oska eristada spetsiifilisi ÄHS-eid, nad märkavad rohkem üldist ärevust, mis on seotud sotsiaalse ärevuse ja eemaloleku või eraldatusega (Layne, Bernstein & March, 2006). Samas leidsid Austraalia uurijad, et õpetajatel on siiski lihtsam kindlaks teha sotsiaalseid probleeme, kui eristada ÄHS-eid (Headley & Campbell, 2011).

Emotsionaalset laadi häired on tundlik teema kõigile. Nende korral peab õpetaja oskama kasutada psühholoogilisi võtteid suhtlemisel ÄH-ga õpilase, tema vanemate ning kaasõpilastega, kellega on vaja harjutada sotsiaalseid oskusi, et mitte põhjustada lisaks ÄHS-ga õpilaste isiklikele muredele veel kollektiivist lähtuvaid psüühilisi üleelamisi. Samas võib klassikaaslasti, tunni tööd häirida õpilane, kelle vaimne probleem on jäänud märkamata või ravimata. Meeleolahäired mõjutavad õpilaste käitumist, mõtlemist, õppimist.

Meeleolahäiretega õpilase sobimatu käitumise peab õpetaja elimineerima, et võimaldada kaasõpilastel rahulikus keskkonnas õppetööle keskenduda. Uuringutest selgub, et nõrk kuni keskmine ärevus ei ole üldiselt seotud häiriva või segava käitumisega klassis (Layne, Bernstein & March, 2006). Autorid järeldavad, et tulenevalt sellest jäävad klassi tingimustes ärevusega seotud probleemid paljudel juhtudel suuresti peidetuks ja õpetajate poolt märkamata. Ka tänu heale käitumisele võivad ÄHS-d õpetajate poolt märkamata jääda (Headley & Campbell, 2011). Arvatakse, et rohkem märgatakse neid lapsi, kellel ilmnevad tähelepanu, käitumishäire, kurbus, tagasihoidlikkus, eraldatus (sotsiaalärevuse sümptomid) neid märgatakse rohkem. Layne, Bernstein ja March (2006) uurimistöö tulemustes väidetakse, et õpetajad on teadlikud lapse ÄHS-est samavõrd kui lapsevanemad või laps ise. Samas Mesman ja Koot (2000) tulid järeldusele, et õpetajad on rohkem teadlikumad laste sisemistest probleemidest kui lapsevanemad, kuid õpetajate teadmised laste sisemiste probleemide lahendamiseks on väiksemad lapsevanemate omadest. Layne, Bernstein ja March (2006) uurimuses arvatakse, et õpetajad ei ole küllalt kvalifitseeritud, et tegeleda ÄH-tega klassis, kuid uurimuse tulemused ei anna selleks alust. Uurijad (2006) on nimelt seisukohal, et seniste

väheste uurimuste põhjal ei saa anda vastust, kas õpetajad märkavad lapse seesmist pinget ja ärevust. Küll aga jõuti tulemusele, et õpetaja poolt ÄHS-te märkamist ei mõjuta lapse sugu ega vanus. Sümptomite määratlemisel on suur tähtsus eesmärgi saavutamisel, millise ärevuse puhul tuleb sekkuda ja millise võib kõrvale jätta. Layne, Bernstein ja March (2006) uurimuses osalenud õpetajad olid täpsed kõrgema ÄH-e tasemega õpilaste väljaselgitamisel. Neil õpilastel olid ka kõrged näitajad füüsiliste sümptomite osas (köhuvalu, peavalu, somaatilised kaebused, jne). Selgus, et üldise ÄH-ga laste puhul võib rääkida perfektsionismist, nad jälgivad reegleid, et rahuldada teisi, väldivad riskiolukordi. Neid on õpetajal raske määratleda. On oluline, et õpetajad oleksid võimelised ÄH-te erinevaid tasemeid eristama, kuna paljud lapsed kannatavad ÄH-e erinevate vormide all, kuid ei pöördu ravile (Headley & Campbell, 2011). Seepärast on Headley ja Campell (2011) seisukohal, et õpetajatel on kasu erikoolitusest ja õpetajate pidev erialane areng aitab muuhulgas kaasa õpilaste vaimse tervise parendamisele. Uurijad kinnitavad, et kui suudetakse komplekteerida vajalike oskustega õpetajad, kes oskavad ja suudavad ära tunda lastes ebamäärase ärevuse, siis läbi selle suudetakse parandada kõigi laste hariduslikke, sotsiaalseid ja psühholoogilisi tulemusi (Headley & Campbell, 2011).

1.4. Õpetajate hoiakud ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisel

Efektiivsed õpetajad, kelle õpetamisstiil ja suhtumine on positiivne, ei vaja sekkumist suhtlemisel õpilasega, kuid on tõenäoline, et õpetajatega, kellel on rohkem autoritaarsemad arusaamad õpetamisest, tunnevad õpilased suuremat ärevust või isegi viha ning sel puhul on vaja selgitada õpetajate hoiakuid ja seisukohti, et vähendada õpilaste ärevust (Hatfield, Hamre & LoCasale-Crouch, 2012). Õpetajate positiivne hoiak ja toetav suhtumine mõjutab õpilaste õppimisvõimalusi. Nii tavaõpilastega kui ka erivajadustega õpilastega töötades on õpetajal oluline säilitada üldine enesekontroll, kontroll oma hääle ja miimika üle, edastada toetavaid märguandeid. Kuna õpetajate hoiakuid mõjutavad nende isiksus ja emotsioonid, siis negatiivsed emotsioonid ennustavad erialase töö tulemlikkuse vähenemist ja avaldavad mõju õpetaja ja õpilaste vahelisele koostööle klassiruumis (Ripski, LoCasale-Crouch & Decker, 2011). Seega võib negatiivne suhtumine takistada tööd kõigi õpilastega, kusjuures ÄH-ga õpilaste puhul on stabiilsuse säilitamine eriti oluline. Suhtlemisel ÄH-ga õpilastega võivad õpetajate isiksuse ja käitumisomadusi varjata pedagoogilised oskused, erialane ettevalmistus ja toetus, mis saadi õpetajaks õppimisel, kuid ÄH-ga õpilastele sobivalt vastamisel, peavad

õpetajad oskama arvestada nende laste sotsiaalsete vajadustega (Ripski, LoCasale-Crouch & Decker, 2011). Läbi stressirohkete olukordade esineb õpetajatel seoses õpilaste ärevusega ka teatud väärarusaamu, mis väljenduvad laste ärevuse alahindamisel, kui laps on varguselt tabatud ja direktori juurde saadetud või operatsioonil viibimise tõttu või klassikursuse kordamajätmisel või halva tunnistuse saamisel; ka ärevuse ülehindamisel, kui antakse hinnang viimase liikmena meeskonda valimise kohta või väikse õe või venna saamisel või hambaarsti juures käimise kohta (Anderson & Jimerson, 2007).

Uurimustest on välja tulnud, et on ka õpetajaid, kes näägutavad ja süüdistavad ÄH-ga last jõudeelus ja laiskuses, kui näevad teda rõõmsatujulisena, värvitud juuste ja ülemäärase make-up'iga koolis, kuigi eelnevalt on laps palju puudunud ja ilmnevad vajakajäämised akadeemilistes oskustes, märkamata seal taga ilmajäämist piisavalt soojast ja kaastundlikust kohtlemisest (Itokawa & Kazukawa, 2003). Itokawa ja Kazukawa (2003) andmetel sunnitakse selliseid ÄH-e all kannatavaid lapsi oma tulevikuplaanides muudatusi tegema, kuna õpetajate arvates ärevus segab nende laste väljavaateid ning olles ise madala enesehinnanguga ja usaldades õpetajate hinnanguid, loobuvadki ÄH-ga õpilased oma püstitatud eesmärkidest.

Samas on tihti õpetajad esimesed, kes märkavad õpilaste kestvaid probleeme, inimestevahelisi suhteid, märke põhjendamatu viha kohta. Samuti pole erakordne, et õpetajad teevad ettepanekuid selliste õpilaste hindamiserisusteks ning pakuvad välja tugisüsteeme või teenuseid, mis võivad olla kasulikud, et nende õpilaste elu muuta.

Õpetajate hoiakud ja suhtumine mõjutavad kooli mikrokliimat, mis kandub üle õpilastele. Irma Moilanen'i (Laste- ja noortepsühhiaatria, 2006:204) arvates on koolil kui sotsiaalsel keskkonnal õpilase arengule väga suur tähtsus, kuna õppimise ja sotsiaalsete suhetega kaasnevad raskused võivad soodustada ÄH-te teket, eriti neil lastel, kellel on selleks eelsoodumus. Kui õpetaja ei suuda määratleda õpilaste probleeme, siis on see tugevalt seotud õpetaja arusaamadega ning lõpuks iseloomustab õpetaja-õpilase suhet konflikt.

Lapsed, kes kannatavad ärevuse ja sellest tulenevalt kooliprobleemide käes, puuduvad palju, on aeglased, neil tekivad raskused õppetöös, on ebakindlad, kui on vanematest eraldi, neil ilmnevad keskendumisprobleemid. Kõik väljatoodu omakorda võib tingida haridusliku erivajaduse, kuna õppetööst kõrvale jäämine mõjutab oodatavaid õpitulemusi.

Lähtudes eelpool nimetatud probleemidest liigitavad õpetajad üsna sageli ÄHS-ga õpilased haridusliku erivajadustega õpilasteks. Mitmed levinud HEV-põhjused soodustavad ka ÄH-et; muutudes tüüpilisteks kergeteks liitpuueteks (vrd Üldarsti käsiraamat, Heiki Lyytinen, 1999). Üks võimalik ÄH tekkeskeem: mõnes olukorras tunneb laps nii suurt

ärevust, et hakkab vältima seda, millega ta toime ei tule, järgnevad probleemid koolikohustuse täitmisega, mida omakorda tõlgendatakse käitumishäiretena, samal ajal kui lüngad teadmistes ja oskustes avalduvad õpiraskustena.

Arvestades ÄHS-ga õpilaste eripära, kaasatakse nad õpiraskuste ennetamiseks ja õppetööst mittekõrvalejäämiseks õppetegevusse neile sobival viisil. Kaasava hariduse kohta on õpetajatel välja kujunenud oma hoiakud ja arusaamad. Türgis Sari, Celikoz ja Secer'i (2009) poolt läbiviidud uurimusest selgus, et üldiselt suhtuvad uuritud õpetajad kaasavasse haridusse neutraalselt, kuid koolieelsed õpetajad suhtuvad negatiivsemalt, arvates, et õpilased peavad ise oma probleemidega toime tulema. Kusjuures algkooliõpetajad aktsepteerivad erivajadustega lapsi oma klassis ning tulevad vastu nende vajadustele aidata kaasa puudulike teadmiste vähendamisele (Sari, Celikoz & Secer, 2009). Samuti Serbias läbiviidud küsitluse järgi oli õpetajatel kergelt negatiivne suhtumine, mida võib seletada asjaolu, et neil võivad puududa nii toetus koolitasandil kui vahendid klassiruumis, kuigi kogemustega õpetajad suhtusid positiivsemalt, sest nad on oma igapäevases koolipraktikas sunnitud lahendama erivajadustega laste probleeme (Kalyva, Gykovic & Tsakiris, 2007). Üldised uurimistulemused Indias aga näitavad, et õpetajate suhtumine on positiivsem, kuigi ollakse ühel meelel, et erivajadustega õpilaste õpetamisega kaasneb stress, ärevus ning liialt palju tööd (Rana, 2012). Nishta Rana (2012) selgitab toetudes oma uurimusele ja varasematele uuringutele, et negatiivse arengutendentsi tajumine kinnitab seda, et ühiskondlik arusaamine ja eelarvamused takistavad erivajadustega isikutel osaleda ühiskondliku elu valdkondades. Inglise hariduskorralduses peetakse oluliseks öelda lahti viktoriaanlikust süsteemist ja tõhustada koostööd kohalike omavalitsuste, koolide, perede ja üksikisikutega, et tõsta vastastikust usaldust ja austust ning edendada erivajadustega õpilaste lõimimist (Hodkinson, 2010).

Eelpool väljatoodud õpetajate hoiakute uuringud (2012; 2011; 2009; 2007; 2003; 2012; 2010) viitavad sellele, et õpetajate hoiakud võivad olla tingitud sellest, et üldhariduskoolides õpetavad pedagoogid ei pruugi olla piisavalt valmis viimaks läbi ja tegema muudatusi haridusmaastikul ning valikuid töötamiseks edukalt erivajadustega ning ÄH-tega õpilastega, kuna neil puudub erikoolitus, mis annaks täiendavaid teadmisi ja kindlustunnet, eneseusaldust tööks kaasavas õppes erivajadustega õpilastega. Võttes kokku kõigis eelpool kirjeldatud uurimustes selgunud arvamused, saab välja tuua üldistuse, et õpetajakoolituses tuleks üle vaadata, kas ja kuidas oleks võimalik muuta erivajadustega õpilaste, sealhulgas ÄH-tega õpilaste õpetamise metoodikat, tähtsustada strateegiaid, mis toetavad õpetamist, peab

valmistama ette õpetajaid, kellel puuduksid eelarvamused ja hoiakud ning aidata neil mõista erinevaid strateegiaid ja filosoofiaid, et kaoks ühetaolisus ja õpetajad suudaksid mõista õpilaste mitmekesisust (Hatfield, Hamre & LoCasale-Crouch, 2012; Sari, Celikoz & Secer, 2009; Kalyva, Gykovic & Tsakiris, 2007; Rana, 2012; Hodkinson, 2010).

1.5. Õpetajate poolt kasutatavad võtted ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisel tavaõppesse

Kuna ÄH-e puhul hakkavad ärevushood piirama tegutsemisvõimet, siis on nii õpetajatel, ÄH-ga õpilastel endil kui ka kaasõpilastel oluline mõista ÄH-e olemust. Siinkohal on oluline õpetaja sekkumine, kes saab klassis arendada õpilaste sotsiaalseid oskusi kohanemaks erinevate olukordadega.

Amanda Morris (2010) selgitab, et õpilase aitamiseks on valida erinevaid strateegiaid, kuid kõik sõltub õpilase erivajadusest. On tähtis, et probleemidesse sekkutakse kohe, kui need tekivad ja osutatakse õigel ajal küllaldast abi. Laukkanen et al. (2008) poolt on selgitatud, et ärevushäire sümptomitega laste käitumine erineb tavaliselt õpetaja poolt oodatavast nõrmaalsest käitumisest. Uurimused näitavad, et naisõpetajad oskavad suurema tõenäosusega paremini ÄH-ga õpilasi suunata ja abistada kui meesõpetajad, kuna märkavad muutusi paremini ja ei keskendu niipalju akadeemiliste oskuste arendamisele (Headley & Campbell, 2011).

Üldarsti käsiraamatus (1999) loetleb Eila Räsänen kolmeteist erinevat võtet, mida kasutada ÄH-tega laste puhul, nimetades esimesena psühhodünaamilist individuaalteraapiat ja viimasena nendingut, et kõigi ravimeetodite õnnestumise eelduseks on hea koostöö lapsevanematega. Räsänen'i (Üldarsti käsiraamat, 1999) poolt kirjeldatud psühhoterapia võtted leiavad kinnitust erinevate uuringute puhul. Näiteks on Vagnoli et al. (2005) uurinud laste rahustamiseks klouniteraapiat, Kain et al (2004) leidsid, et interaktiivse muusika kasutamine aitab alandada ärevust ja hirmu ning suunab mõtteid mujale, Maid, Smokowski & Bacallao (2008) tulid järeldusele, et kognitiiv-käitumuslik teraapia on tõhus leevendamaks lapsepõlvest kaasa saadud ärevust ja hirme; kasutatakse ka luuleteraapiat (Teiverlaur, 2007).

Koolisituatsioon ei võimalda õpetajal rakendada kõiki loetletud võtteid, mis abistaksid ÄHS-ga lastel paremini toime tulla. Selleks puudub piisav aeg või puudub õpetajal erialane ettevalmistus. Õpetajal on vaja praktilisi võtteid, mida saab kiirelt kasutada ja mis mõjuvad kiiresti. Teisalt jõudis Amanda Morris (2010) järeldusele, et ärevushäirega õpilaste toetamisel

erinevate tehnikate kasutamine on pikk protsess, ühe korra ja ainult ütlemisega tulemusi ei saavuta. Morris (2010) loetleb nõuandeid, mida saavad õpetajad kasutada testimisärevusega õpilaste rahustamiseks enne testimist:

- õpi enne ära, et teaksid kindlalt materjali, ole rahulik ja rõõmsameelne,
- valmista hästi ette, ära muretse, mõtle positiivselt, võta endale aega,
- õpetaja võiks kirjutada testi äärele *sa saad hakkama*, laps isegi joonib värviliselt alla,
- vasta need, mida oskad ennem, jäta raskemad ülesanded vahele,
- aega on küll, ole rahulik, ole valmis lahendama, näita, mida sa oskad, kui mõni küsimus on raske vasta nagu oskad,
- jooni tähtsamad/võtmesõnad alla, aega on, kontrolli lõpuks üle,
- kontrolli hingamist, lase teha ajul oma tööd, võta aega, loe KÕIK juhised korralikult, kirjuta kohe, mida tead üles,
- usu endasse.

Amanda Morrise (2010) tulemused näitavad, et õpetajad on olukorrast teadlikud ka eriväljaõppeta ning võimelised erinevate võtetega õpilasi abistama. Bonni Gorneau (2005) selgitab, et usaldades ennast ja oma õpilasi peavad õpetajad ise olema riskide võtjad, näitama üles lahkust, jagama vastutust, ergutama loovust, aktsepteerima mitmekesisust, edendama individuaalset juhendamist, siis on neil potentsiaali olla tõhusad õpetajad ja õpilased saavutavad õppesooritustes aktsepteeritavaid tulemusi. Hamre ja Pianta (2001) järgi kaasavad tõhusad õpetajad õpilasi õppematerjalide aruteludesse, erinevatesse tegevustesse ja vestlustesse, on emotsionaalsed ning loovad sooja ja turvalise keskkonna, annavad emotsionaalset tagasisidet, mis soodustab edasist kaasamist ja mõistmist. Samu või sarnaseid võtteid saavad õpetajad kasutada igapäevastes õppetundides (vt allpool). Teisalt minnakse USA-s Floridas (Smith, 2013) 2015. a üle senistest erinevatele testidele/eksamitele, miks peaksid vähendama õpilaste stressi ja ärevust.

Amanda Morris (2010) toob oma töös ära Elizabeth M. Flannery (2008) seisukohad, kus ta leiab, et õpetajad kasutavad ning aitavad õpilasi järgmiste võtetega, mis rahustavad ja ei maksa midagi:

- kontrollitakse hingamist,
- lõdvestutakse ja koondatakse tähelepanu käesolevale tööle,
- meele rahustamiseks mõeldakse end kuhugi rahulikku paika, nagu läheks reisile,
- suletakse silmad, hingatakse sügavalt sisse ja pisut hoitakse ja jälle hingamine sisse – välja (nii kolm korda),

- õpilased hoiavad silmad kinni, õpetaja jutustab jalutuskäigust rannas – päike paistab, tuuleõhk tuleb vastu nägu, või oled üksi ja matkad mägedes,
- õpetaja toob õpilased jälle klassi tagasi, hingatakse kolm korda sügavalt.
- põletatakse piparmündilõhnalisi küünlaid, mis stimuleerivat aju tööd,
- tehakse sirutusharjutusi,
- materjali ettevalmistamiseks, kordamiseks tehakse spikreid (annab eneseusku).

Lisaks eeltoodutele kasutavad õpetajad ÄHS-ga õpilaste kaasamiseks kõiki neidsamu koolielus rakendatavaid tugisüsteeme, mida HEV laste arengu toetamisel üldiselt.

Eestis oli 2010/2011.õa-l EHISe andmetel koolides tugispetsialistidest kõige sagedamini olemas logopeed (ligi 60% koolidest). Laura Kirss'i (2011) järgi on logopeedi kõrval enamlevinud psühholoogi koht – ligi kolmandik Eesti koolidest saab selle spetsialisti teenust kasutada. Samuti jagab SA Innove tundeelu- ja käitumishäiretega õpilasi õpetavatele pedagoogidele abi, kuidas tulemuslikult õppijaid toetada.

Uurimistulemustest on selgunud, et õpetajad on teadlikud õpilaste vaimse tervisega kaasnevatest erinevatest probleemidest, kuid ka SEYLE (2011) tulemuste põhjal saab väita, et õpetajate teadmised ei ole piisavad ja nad tahaksid neid täiendada, et paremini kaasa aidata õpilaste vaimse tervise probleemide lahendamisele.

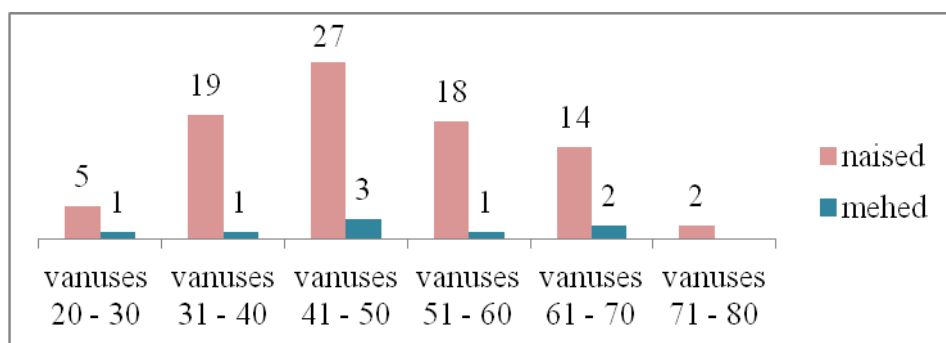
2. Metoodika

Käesolevas magistritöös on kasutatud kombineeritud meetodit, mida on lihtne rakendada, kuna meetodite kombineerimine toimub arusaadaval järjestusel (Creswell et al., 2003). Domineerivaks on kvalitatiivne meetod, kuna see võimaldab andmeid koguda loomulikus, tegeliku elu olukorras, kus püütakse ainekku mitmekülgelt ja üksikasjalikult läbi vaadata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010). Meri-Liis Laherand (2008) selgitab, et kvalitatiivsetes uuringutes, kus tegeletakse inimeste isikliku ja sotsiaalse kogemuse uurimise, kirjeldamise ja tõlgendamisega, püütakse mõista pigem väikese arvu osalejate maailmavaadet kui kontrollida mingi eelnevalt püstitatud hüpoteesi paikapidavust suure valimi kaudu. Kvantitatiivse meetodi puhul on oluline, et kogutud andmed sobiksid mõõtmiseks (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010). Kasutades kombineeritud meetodit on võimalik saada paremat üldpilti ja andmetest täpsemat ülevaadet.

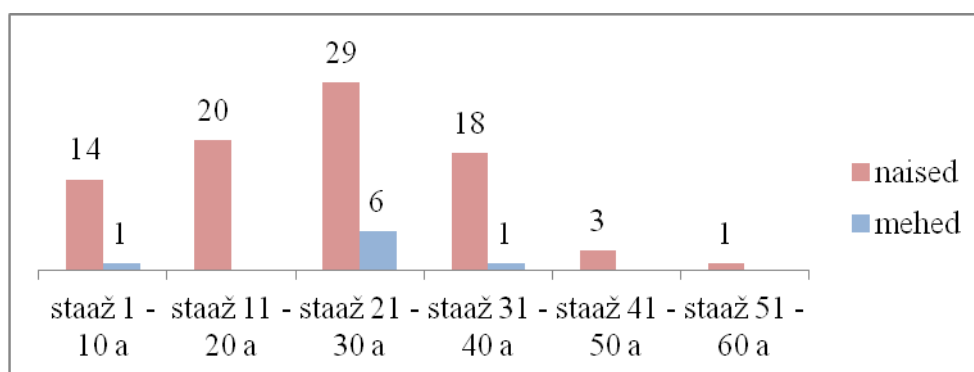
Sellest lähtuvalt intervjuueeritakse Eesti ühe piirkonna 1.- 6.klassi õpetajaid ning kogutakse antud magistritöö jaoks vajalik uurimismaterjal, mida analüüsides saadakse vastused püstitatud uurimisküsimustele.

2.1. Valim

Valim oli koostatud eesmärgipäraselt Eesti ühe piirkonna koolide 1.- 6.klassides õpetavatest õpetajatest. Kasutati mugavusvalimit, mille koostas uurija lähtudes antud magistritöö eesmärgist, arvestades isikute koostöövalmidust ning nende kättesaadavust. Valimi suuruse osas tehti valik võttes arvesse antud piirkonna olusid. Selles piirkonnas töötab 119 õpetajat, kellest 93 kuuluvad kirjeldatud valimisse. Valimi hulgas oli 8 meesõpetajat so 8,6 % kogu valimist ja 85 naisõpetajat so 91,4 % kogu valimist. Õpetajate vanus jääb vahemikku 24 – 72 eluaastat ning tööstaaž 1 – 52 aasta vahele.



Joonis 1 Intervjueeritavate vanuseline jagunemine



Joonis 2 Intervjueeritavate jagunemine tööstaaži järgi

2.2. Mõõtvahendid

Kirjeldatavas magistritöös koguti andmeid ja töödeldi ühes etapis uurimusliku ehk fokuseeritud intervjuuga, mida (toetudes Hirsjärvi ja Hurmele) kirjeldab Laherand (2008), kui teaduslikku meetodit ning (toetudes algallikale) toob välja, et see sobib kindla teema või probleemi uurimiseks. Laherand (2008) selgitab, et rühmaintervjuu annab võimaluse korraga intervjuerida mitut inimest. Teemade avamisel rühma liikmed ergutavad ja toetavad üksteist. Fookusrühmadest võib saada rikkalikumat informatsiooni kui üksikute intervjueritavate vastustest ning (toetudes algallikale) see võimaldab jälgida rühma dünaamikat ja probleemilahenduse protsesse.

Kõige suuremaks ohuks on grupijuhi ehk intervjuerija vähene oskus hoida arutelu kindlal teemaderingil. Lisaks peab ta valdama inimeste mõjutamise oskusi ning jälgima, et liigse tagasisidestamisega ei kallutaks vastuste andmist. Intervjuerija peab jälgima, et ka tagasihoidlikumad rühmaliikmed saaksid oma arvamust avaldada, samas oskuslikult

pidurdama liigselt jutukaid, lahendama tekkida võivaid konfliktseid olukordi, jälgima eetiliste nõuete täitmist, arvestama vaikimise ning emotsioonidest vallanduvate žestidega (Laherand, 2008).

Läbiviidava intervjuu küsimused on antud magistritöö uurimisküsimuste alusel uurija ise koostanud (lisa 1). Küsimuste koostamisel lähtuti fokuseeritud intervjuu skeemist: alustatakse mittestruktureeritud küsimustega, jätkatakse spetsiifilistega, et välja tuua teemaga seotud eripärad ja lõpetatakse tagasipöördumiste ning ettepanekute tegemisega (Laherand, 2008). Lähtudes intervjuuerija valikust toimub vahetu sihipärane vestlus intervjuuerija ja intervjuueeritavate vahel arutamaks isiklikele kogemustele toetudes intervjuuerija poolt etteantud teemal. Eesmärgiks on välja tuua ja salvestada/kaardistada kindlat tüüpi informatsiooni, kasutades vastajate teadlikkust, teadmisi ja hinnanguid, samuti reaktsioone koos põhjendustega, et saada sügavam arusaam käsitletavast teemast. Selleks esitab intervjuuerija suunavaid lisaküsimusi, kuid ei tohi nendega liialdada ning teeb kogu intervjuu käigus märkmeid, kasutades endale teadaolevaid märke: suure tähega märgib intervjuueeritavat, ↑ –intervjuueeritava hääletooni tõus, ↓ – intervjuueeritava hääletooni langus/vaikse häälega öeldud, - intervjuueeritava poolt peetud pikem paus, intervjuueeritava poolt kasutatud näoilmete ülesmärkimine: ☺ - naeratab, ;) - on kahtlev; ↔ - intervjuueeritavate omavaheline arutelu.

Fookusgrupi liikmed peavad ennast vabalt tundma. Selleks loob intervjuuerija vestluseks sundimatu õhkkonna alustades vestlust sissejuhatavate küsimustega ja jääb ise teema suhtes objektiivseks. Peab arvestama tagasihoidlikumate rühmaliikmetega, andma neile võimalusi oma arvamusi välja öelda ja samas oskama ohjata domineerivamaid liikmeid, kes jõuliselt oma arvamust iga käsitletava küsimuse juures välja ütlevad.

Intervjuud on raske läbi viia suuremate gruppidega, kuna intervjuude salvestiste kuulamisel on raske eristada erinevaid intervjuueeritavaid ja nende poolt väljaöeldut (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010). Lähtuvalt sellest on intervjuueeritavate grupid 6 – 11 liikmelised. Õpetajaid intervjuueeritakse neile sobival ajal, igat gruppi umbes tunni jooksul, salvestus transkribeeritakse ja analüüsitakse, kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi.

2.3. Protseduur

Uurimuse läbiviimisele eelnes pilootuuring, milles osales viieliikmeline 1.- 6.klasside õpilasi õpetavate õpetajate grupp. Piloteerimisega kontrolliti esitatud küsimuste arusaadavust ja vajalikkust, intervjuule kuluvat aega ja andmeanalüüsi võimalikkust. Tulemusena selgus, et teema paremaks avamiseks tuleb muuta küsimuste järjekorda.

Andmete kogumisel:

- uuriti õpetajaid, kes on antud teemaga seotud
- leiti grupid, kes on homogeensed (1.- 6.kl õpilasi õpetavad õpetajad)
- homogeensed grupid leiti Eesti ühe piirkonna koolidest
- infot koguti fookusgrupi süvaintervjuudega
- info registreerimiseks intervjuud salvestati, protokolliti ja tehti märkusi
- andmekogumise tulemuseks on salvestatud intervjuud ning tehtud märkmed
- andmekogumise käigus saadud tulemuste võimalike arvnäitajate otsimine, loetlemine ja võrdlusdiagrammide koostamine
- andmete säilitamiseks kasutatakse transkriptsioone ja kirjalikke ülestähendusi.

Andmete kogumiseks valiti fookusgrupiintervjuu, mitte ankeet, kuna fookusgrupi intervjuuks (kvalitatiivne uuringumeetod) on valitud kindla kriteeriumi kohaselt rühm inimesi ja kokku kutsutud arutamaks ning kommenteerimaks isiklikule kogemusele toetudes mingit kindlat teemat. Rühmaintervjuud annavad võimaluse üheaegselt intervjuuerida suuremat hulka inimesi. Fookusgrupi intervjuu põhieesmärgiks on kaardistada vastajate ideid, suhtumisi, tundeid, uskumusi, kogemusi ja reaktsioone võimalikult sügavalt ning põhjendatult. Uuriija kasutas diskussiooni juhtimiseks eelnevalt koostatud avatud küsimusi või alateemasid, mida intervjuus käsitleti. Kaardistatud tulemustest otsiti võimalikke arvnäitajaid (kvantitatiivne uuringumeetod), et tugevdada intervjuudega saadud tulemusi.

Eetika järgimine

Iga uurija peab järgima moraalinõudeid ja käitumisstandardeid, et mitte kahjustada uuritavaid. Peab jälgima, et kõik uuritavad oleks informeeritud uurimise olemusest, osalemine oleks vabatahtlik. Uuriija peab tagama, et andmete kogumisel ja töötlemisel saadud tulemusi hoitakse konfidentsiaalselt, et andmeid on kogutud objektiivselt – andmeid ei ole võltsitud (Eesti Teadlaste Eetikakoodeks, 2002).

Antud magistritöö intervjuude läbiviimisel on eelnevalt küsitud koolijuhtidelt luba erinevates koolides uuringute teostamiseks ning seejärel vabatahtlikkuse alusel väljavalitud intervjueeritavatega kokku lepitud sobilik aeg ja koht, kus intervjuu toimub.

Intervjueeritavatele selgitati, et saadud andmeid kasutatakse vaid antud magistritöö koostamisel ning osalejate andmed on teada vaid töö koostajale, kes tagab nende anonüümsuse.

2.4. Andmeanalüüs

Kogutud andmeanalüüs on kirjeldav ja andmed on hinnangulised.

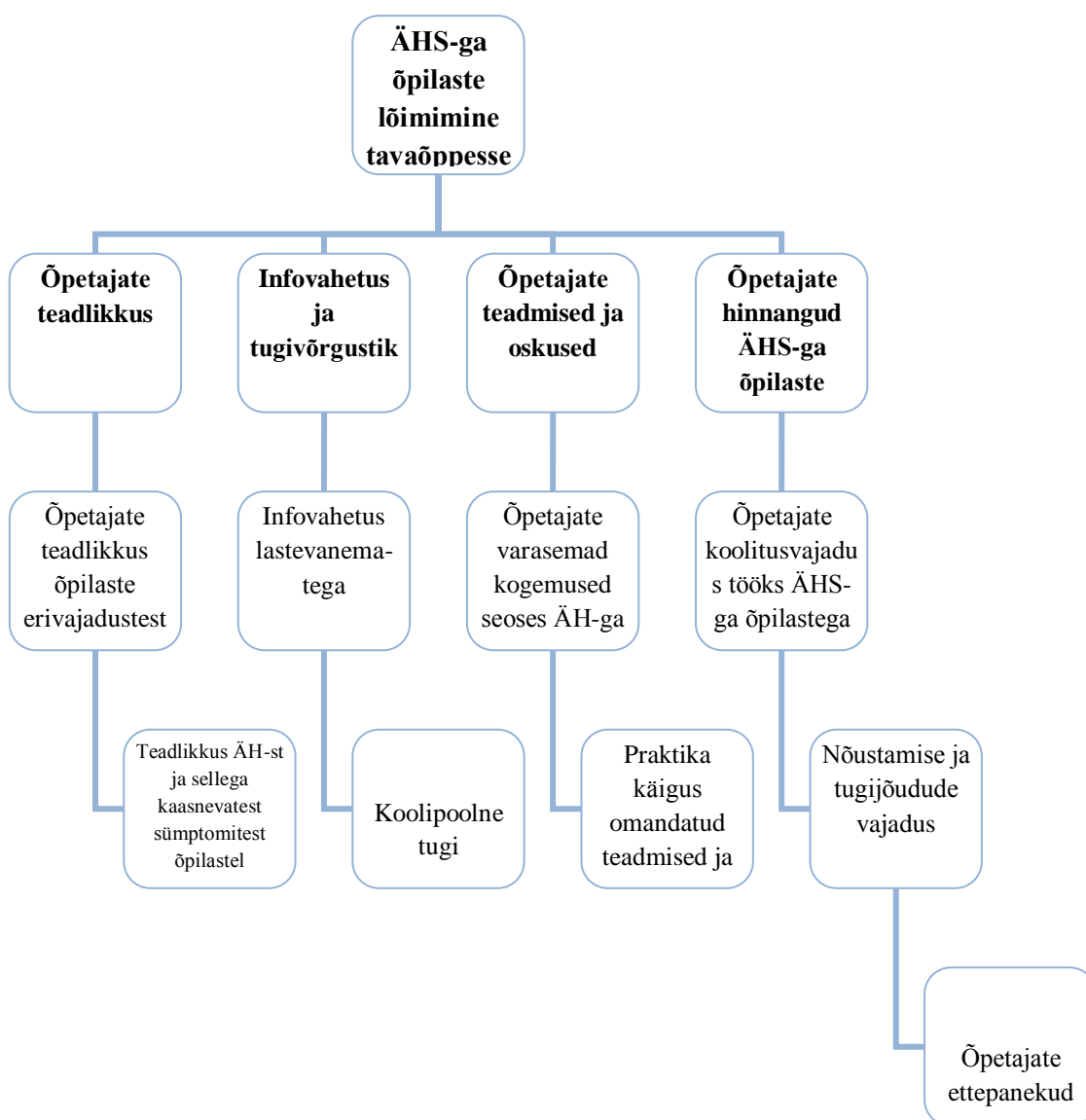
Andmete töötlemiseks kirjutati tekstid ja organiseeriti andmed. Järgnes loodud tekstide lugemine ja, kui esines sarnasusi ja ühesuguseid teemasid või oli olulisi erinevusi, siis nendele ääremärkuste tegemine. Ääremärkustest leiti mustrid ja nende abil loodi koodid, mis aitasid vastata uurimisküsimustele. Tekste loeti nii kaua, kuni enam ei tekkinud uusi koodi, vaid kõik leitud mustrid mahtusid väljakujunenud koodide alla. Alustati koodide tõlgendamisega, tähenduste leidmisega, kõrvale jäeti ebaolulised, mis pole antud teemaga seotud ning kirjeldati, kas saadud tulemused annavad vastused püstitatud uurimisküsimustele. Saadud kirjelduste järgi organiseeriti kogu informatsioon ning täpselt ja süsteemselt dokumenteeriti uurimisküsimuste vastused. Otsiti välja numbrilised nätajad, koostati tulpdiaграмmid, mille alusel oli võimalik saadud tekstiosa tulemusi tugevdada. Lõpuks esitati saadud tulemused mõistekaardina. Jälgiti, et väljatoodud materjal oleks lähedane algandmestikuga. Järelduste tegemisel toodi välja, kuidas intervjueeritavad antud teemat mõistavad, kirjeldavad, missugused on nende vajadused, milliseid tegevusi veel tuleb ette võtta, tehti ettepanekuid.

3. Tulemused

Antud peatükk käsitleb empiirilise uurimuse tulemuste analüüsi. Analüüsi tulemustes kajastuvad õpetajate teadlikkus, teadmised ja hoiakud seoses ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisel tavaõppesse. Esitatakse kokkuvõtvad intervjuude analüüsi tulemused, kuidas õpetajad teadvustasid intervjuueerimise käigus ÄHS-ga õpilaste lõimimist ning tuuakse näiteid õpetajate poolsetest tähelepanekutest ja hinnangutest antud teemarühmadele ja nende alajaotusele.

Tabelis 1 on välja toodud läbiviidud intervjuude põhjal analüüsimise ja kodeerimise käigus saadud neli suurt teemarühma ja nende alajaotused:

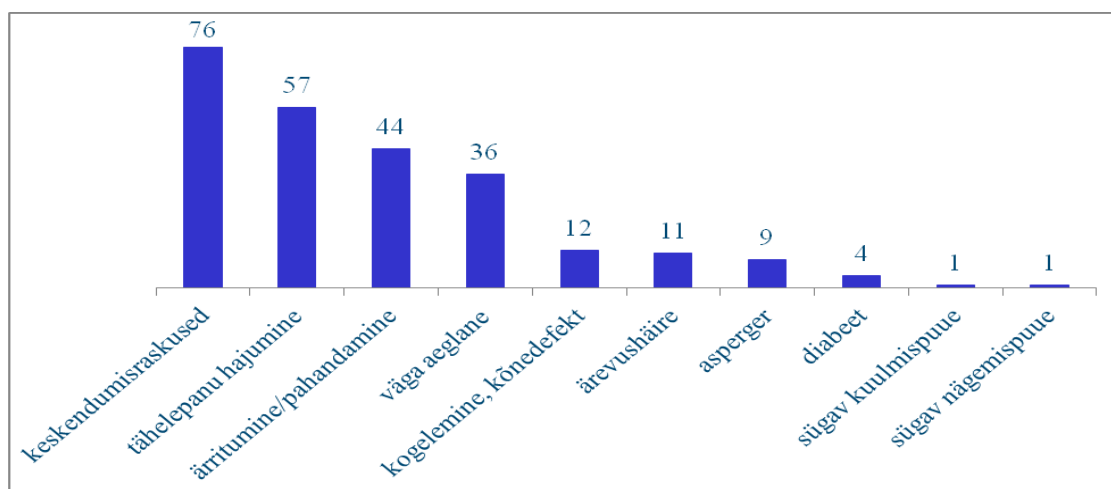
Tabel 1: Intervjuudes esinenud teemarühmad ja nende alajaotused



3.1. Õpetajate teadlikkus õpilaste erivajadustest ja õpilastel avalduvatest ärevushäire sümptomitest

Uurijat huvitas, kas õpetajad on teadlikud õpilaste erivajadustest, mis segavad keskenduda õppetööle (vt lisa 1 küsimused 1., 2., lisa 2).

Tõlgendades saadud vastuseid, selgus, et intervjuueeritud õpetajad on enamasti teadlikud õpilaste erivajadustest ja märkavad neid. Intervjuudes kirjeldasid õpetajad, et nad näevad õpilasi mitmetes erinevates olukordades nagu õppetöös, vahetundides, spordi-, klassi- ja koolivälistel üritustel, kus lapsevanemad pidevalt kõrval olla ei saa ning ei näe, mis seal toimub. Enim nimetati keskendumisraskusi 76 korda, mis väljenduvad õpilaste rahutus olekus ehk ärevuses, vajaduses tegeleda iseendaga. Sellele järgnes tähelepanu hajumine, mida nimetati 57 korral, ärritumine ja pahandamine 44 korda ning väga aeglane tööjõudlus 36 korral (vt lisa 2). Väheste õpilaste arvuga klasside õpetajad ei leidnud, et õpilaste erisused väga esile kerkivad või segavad keskendumist õppetööle, kuna õpilasi on vähe ja õpetaja jõuab igaühega ka individuaalselt tegeleda.

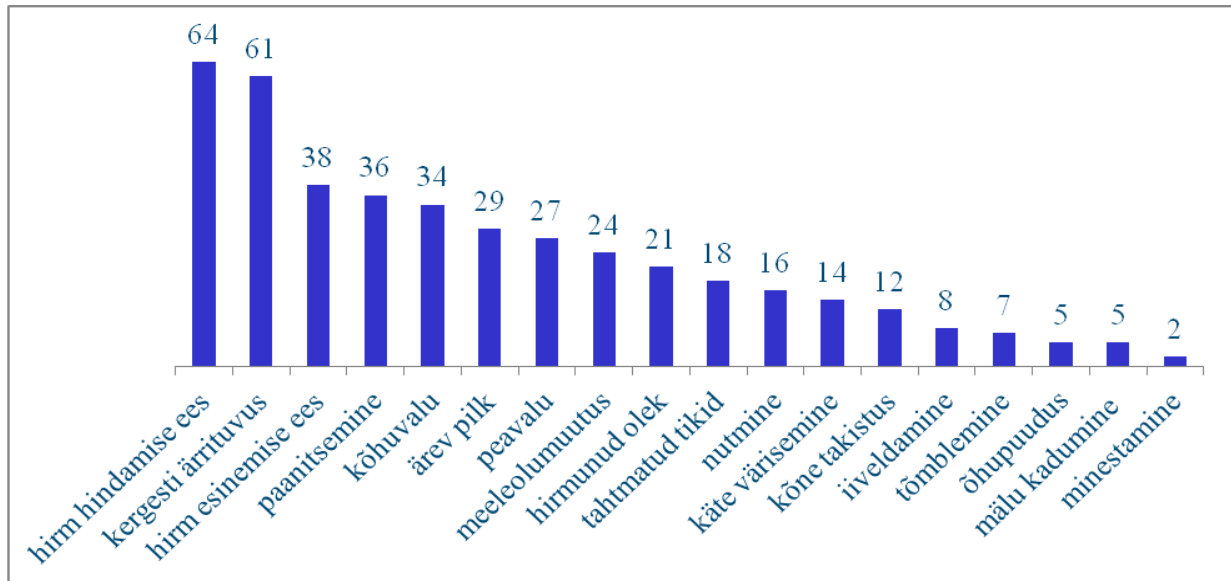


Joonis 3 Intervjuueeritavate poolt nimetatud õpilastel avalduvad erivajadused

Järgmisena huvitas uurijat, mida teavad õpetajad ÄH-st ja sellega kaasnevatest sümptomitest lastel (vt lisa 1 küsimused 3., 4., lisa 3).

Intervjuueeritavad tõid aruteludes välja, et ettevalmistudes intervjuuks otsisid nad allikaid, kus kirjeldatakse ÄH-t ja sellega kaasnevaid sümptomeid. Nende arvates ÄHS-te avaldumine ei ole otseses seoses õpilaste soo ja vanusega, vaid sageli on õpilaste ärevuse põhjuseks mingi väline või ka sisemine mõjutaja. Tõlgendades antud vastuseid saab järeldada, et koolikeskkonnas tunnevad õpetajad ärevusse sattunud õpilased ära, nähes hirmu oodatava

hinde saamisel nimetati 64 korda, kergesti ärritumist nimetati 61 korda, kartust publiku ees esineda nimetati 38 korda (vt lisa 3). Ära tuntakse õpilasi nende hirmunud oleku või äreva pilgu tõttu, sellistel õpilastel tekib pingsituatsioonides tihti paanika või ollakse hirmunud, kõne on takistunud, ärritatakse kergesti, hakatakse ilma näilise põhjusega nutma, kurdetakse pea- või kõhuvalu või iiveldustunnet, minestatakse, kaevatakse õhupuudust või toimub ilma näilise põhjusega kiire meeleolumuutus.



Joonis 4 Intervjuueeritavate hinnangul ärevusest tingitud sümptomid õpilastel

Klassiõpetaja L selgitas, kuidas ta märkas õpilase ärevust: *Kujutad ette, käed värisevad nii, et ei saa vihkut lahti. Siis hakkasid silmad tõmbema ja mälu oli ühe hetkega kadunud. Ta ei teadnudki, mida edasi oli vaja teha.*

Klassiõpetaja S kirjeldas üht seika õpilasega, kellel on ÄH juba diagnoositud. Sellest tingituna on õpetaja ise sellealase kirjandusega tutvunud ja arvab, et tal on esmased teadmised ÄHS-te äratundmisel ning minimaalsed oskused sellise lapse aitamiseks. Nimetatud juhtumi puhul tekkis õpilasel inimeseõpetuse tunni ajal nii suur surmahirm, et hakkas vappuma. Õpetaja võttis lapsel ümber õlgade kinni ja hakkas temaga rääkima: *(lapse nimi), mina olen siin, ma hoian sul ümbert kinni ja aitan sind! Sa saad hingata, sa saad rahuneda, sa ei sure ära! Hingame koos sügavalt sisse ja välja. See on ainult ärevushoog, sinu keha annab märku, et tal on vaja olukorraga kohaneda, see on loomulik, see läheb üle. Siin ei ole ohtlik, ma olen koos sinuga.* Õpetaja kinnitas, et õpilane rahunes ja tund jätkus. Teine juhus sama õpilasega: *Rääkisime inimeseõpetuse tunnis sünnitusest ja, et keiserlõige on üks võimalustest. Selle peale*

hakkas õpilasel nii halb, et tuli mulle ütlema, et tal ei jätku õhku. Avasin akna ja juba ta kukkuski. Hea, et olin esmaabikoolituse läbinud. Kohe jalad kõrgemale ja vett näkku, aga samal ajal pean teisi õpilasi rahustama, miks antud õpilane minestas. Ei jäänud muud üle, kui kutsusin lapsevanema järgi ning viisin lapse kooliõe juurde. Samas rühmas selgus, et ka teised õpetajad on erinevatest allikatest ärevushäire kohta lugenud ning arvavad, et ka koolitustel on sellealast informatsiooni jagatud.

Igas grupis oli mõni õpetaja, kes arutelu käigus teatas, et *mida rohkem sellel teemal arutleda, seda enam tundub, et endal on ka ärevushäire. Õpetaja M võttis oma grupis selle teemarühma kokku ütlusega: mida rohkem lugesin, seda kindlam olen, et mul on ka kõik need sümptomid olemas.* Sarnaseid ütlemissi oli ka teistes rühmades

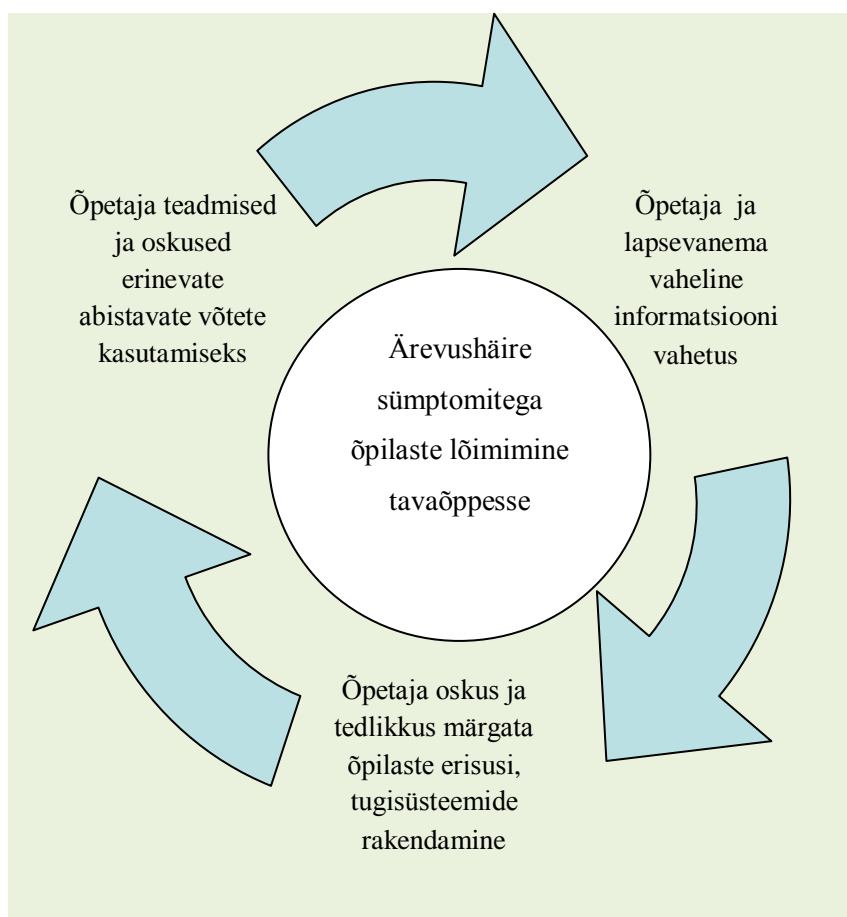
3.2. Infovahetus ja tugivõrgustik ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisel

Järgmises teemarühmas huvitas intervjuerijat, missuguseks hindavad õpetajad ÄHS-ga õpilaste lõimimisega seotud infovahetust (vt lisa 1 küsimused 5., 6.).

Intervjueritavad olid kõigis rühmades ühel meelel, et õpetaja ei tohi õpilasel ÄHS-eid määrgates asuda diagnoosima ega õpilast sildistama. Õpetaja A esitas nõudliku tooniga küsimuse: *Kas ikka õpetaja on pädev diagnoosima?* Selles ja ka ülejäänud gruppides olnud õpetajad pidasid oluliseks õigel ajal märkamist, samuti jälgimist, kas on tegemist ühekordse ilminguga või ärevuse muster kordub. Seejärel pöördumist kooli sotsiaalpedagoogi või psühholoogi poole, kes esmalt õpetajat nõustab ning alles seejärel pöördub õpetaja lapsevanema poole. Avaldati arvamust, et vastasel korral võib lapsevanema ja õpetaja vahel tekkida huvide konflikt. Õpetaja R väljendas väga emotsionaalselt oma tundeid läbielatud kogemuse suhtes: *Siis tuleb ema ja ütleb, et ma tahan tema lapsest lahti saada, et mul oleks kergem töötada!.* Mille peale klassiõpetaja L teatas, et *tema arvates tasub lapsevanemaga rääkida kõigest, nii heast kui halvast ja eriti ka sellest, mis selgusetu. Ainult iga asi õigel ajal. Jah!* Lastevanematelt ootavad kõik intervjueritud õpetajad teavitamist.

Õpetajate hinnangul oleks õige, kui lapsevanem selgitab õpetajale lapse ÄH olemasolu ja teavitab sellega kaasnevatest sümptomitest, samuti kasutatavatest võtetest, mis on tulemusi andnud, kuna kõik õpetajad ei ole saanud erialast väljaõpet tööks ÄHS-ga õpilastega. Ühes intervjuus avaldati arvamust, et *siis ei pea õpetaja hakkama ise jalgratast leiutama.* Samuti

oodatakse mõistmist ja koostööd, et õpetaja ei jääks probleemi lahendamisel üksi. Pakuti välja lahendusi, et ÄHS-ga laste lõimimine peaks olema pidev katkematu protsess, kus õpetaja ja lapsevanem vahetavad olemasolevat informatsiooni, õpetaja oskab seejärel paremini märgata ÄH-e ilminguid, kasutab oma teadmisi ja oskusi, selgitab seda lapsevanemale, kes omakorda annab tagasisidet kodus toimuvast ja ring hakkab uuesti korduma.



Joonis 5 Tegevuste ring ÄHS-ga õpilaste lõimimiseks tavaõppesse

Enim nimetati parimaks teavitamise viisiks arenguveestlust, kus õpetaja saab luua usaldusliku õhkkonna, koos lapse ja lapsevanemaga teemat käsitleda ja ühiseid kokkuleppeid sõlmida.

Õpetaja R: *Lapsevanem võttiski ühendust ja rääkis murettekitava häire olemusest ja sellest, et spetsialisti poole on pöördunud. Spetsialist soovis ise koostööd minu ja lapsevanemaga. Teraapiaplaani eest vastutab ta ise, aga meie, teised täiskasvanud, saame pakkuda võimalust teraapias saavutatud edu kinnistada ja võimalikult paljudesse olukordadesse üle kanda.*

Samas teemarühmas tundis uurija huvi, missuguseks hindavad õpetajad ÄHS-ga õpilaste lõimimisel koolipoolset tuge (vt lisa 1 küsimus 7.).

Selgus, et intervjuueeritud õpetajate ootused koolile on erinevad. Ühe intervjuu läbiviimisel küsis õpetaja K: *Kes see kool on?*

Neljas rühmas oli neid, kes vastasid, et nad ei tea soovitusi anda, kuna pole eelnevalt probleemiga kokku puutunud.

Arutelu käigus jõuti igas grupis järeldusele, et koolis peab olema toimiv tugisüsteem, kuhu kuuluvad erialase väljaõppega spetsialistid. Nimetati sotsiaalpedagoogi, psühholoogi ja logopeedi, võimalust saata abivajav õpilane kooliõe või perearsti juurde. Osutati, et kooli füüsiline õpikeskkond tuleb kujundada õpilaste erivajadusi arvestavalt. Intervjuueeritavate omavahelistes vestlustes jõuti ühisele arvamusele, et üheks oluliseks võtmeisikuks koolis on siiski õpetaja. Klassiõpetaja M kirjeldas õpetaja tegevust järgmiselt: *Klassikaaslastele tuleb selgitada, et kõik lapsed ongi erilised.*

3.3. Õpetajate teadmised ja oskused ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisest tavaõppesse

Intervjuueerijal ei olnud eraldi ette valmistatud ega välja toodud küsimust õpetajate varasemate kogemuste kohta ÄH-st. Läbiviidud intervjuude käigus jutustasid aga igas rühmas õpetajad lugusid oma kooliaegsetest kogemustest, mida nad on ise läbi elanud või kaasõpilaste juures täheldanud. Vaadati tagasi, kuidas nende õpetajad olukordi lahendasid ja kuidas, olles ise õpetaja on läbielatud kogemusi üle kantud praegusesse kooliellu.

Ühes kümneliikmelises grupis jutustas õpetaja E loo oma klassikaaslasest: *See oli algklassides, kui üsna sageli palus õpetaja ühel meie klassi õpilasel, kes istus viimases pingis, tulla kraanikausi juurde ja nägu üle loputada. See selgitas, et siis püsivad sel õpilasel jalad paigal. Me ei saanud sel ajal väga hästi aru, kuidas nägu jalgu mõjutab. Täna olen ma targem. Olen selle kohta lugenud. Tõenäoliselt oli sel õpilasel mingi ärevushäire või midagi sellist. Tagasi mõeldes, siis sahistas jah enne näo pesemist jalgadega.*

Teises grupis rääkis õpetaja K oma loo: *Ühel mu tuttaval olid paanikahood. Ta nuttis, tõmbus kerra, oli hirmunud. Miks? Ta ise ka ei teadnud. Minu embuses ta nuttis. Kõik möödus, kui suutsin ta naerma ajada. Ta sai ka ravi spetsialistidelt. Arvan, et tal oli pikaajaline ülepinge.*

Jutukal klassiõpetajal L oli oma lugu rääkida: *Minul endal on ka ärevushäire: kui pean avalikkuse ees klaverit mängima. Ma võin luuletusi lugeda, laulda, tantsida – see ei tekita mingeid probleeme. Alguse sai see noorukieas, no kuskil umbes 15. Elasin seoses klaverimänguga üle psühhotrauma. Tulin sealt konkursilt tagasi maksimumpunktidega, kuid iseenda jaoks ebaõnnestusin. Senini ei saa sellest üle. Mul hakkavad käed värisema, ma ei näe enam - ilmselt tõuseb vererõhk väga kõrgele. Käed higistavad, tekib nagu tardumus. Sama olen märganud ühel maakonna lauluvõistlusel ühe oma naaberkooli õpetajaga. Tema sai abi minu antud rahustist. Mulle teeb see ravim sellisel puhul isegi halba. Muutun nii uimaseks, et ei tea kuhu klahvile sõrme pean panema.*

Antud teemarühma alajaotuses uuris intervjuude läbiviija, kas õpetajatel on ette tulnud olukordi, kus nad saavad ära kasutada juba eelnevalt toiminud võtteid ja läbielatud kogemusi ehk toetuda praktika käigus omandatud oskustele ja kogemustele (vt lisa 1 küsimused 9., 10.).

Intervjueeritavad alustasid oma tegevuste analüüsi väidetega, et erinevaid situatsioone on palju, millest õpetajad õpivad ja kogemusi ammutavad: tavaline klassitund ja vahetund, erinevad aktiivõppevormid, kus õpilased peavad üksteisega rohkem suhtlema, kui tavatunnis, üritused, väljasõidud, vestlused lastega. Et nendest iseenda jaoks vajalikke järeldusi teha ja osata *just paremad palad* endaga järgmistesse olukordadesse kaasa võtta, selleks tuleb leida aega järelemõtlemiseks, et kogemusi reflekteerida, siis ei lähe emotsioonid ja läbielatu kaduma. Intervjueeritavad olid kindlad, et erinevate võtete valdamine lihtsustab nende toimetulekut ÄHS-ga laste puhul. Samuti peeti väärtuslikuks reflekteerimist ja suulist arutelu kolleegidega. Igas intervjueeritavate rühmas tekkis kulminatsioon, kui õpetajad hakkasid jagama võtteid, mida nad on erinevate õpilaste puhul erinevates situatsioonides kasutanud. Väiksema staažiga õpetajad nentisid, et nad pole sellele teemale enne mõelnud, sellised kogemused puuduvad, kuid nad arvavad, et õpetajad peavad olema tolerantsed ja sallivad erisustega õpilaste suhtes. Siinkohal on välja toodud kogenud õpetajate poolt enim nimetatud võtted ja harjutused, mida rakendatakse ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimisel.

Tabel 2: Õpetajate poolt nimetatud abistavad võtted ÄHS-ga õpilaste lõimimiseks tavaõppesse

Turvatus	<ul style="list-style-type: none"> • rahulikult toonil suhtlemine – rahulik meeleolu tunnis; • õpilase läheduses viibimine, turvatus; • õpetaja abiliseks olemine (eriti algklassides); • hetahtlikud naljad (mitte selle lapse kohta); • häirega õpilasele sobiliku koha leidmine klassis; • kaaslaste valimine, kes häirega õpilase läheduses istuvad; • rahustava muusika kuulamine; • tähelepanu suunamine mujale; • kindlad ja arusaadavad reeglid; • julgustamine; • ei tohi alandada ega mõnitada; • erinevate uute eettulevate olukordade selgitamine
Õppekorraldus	<ul style="list-style-type: none"> • individuaalsed ülesanded, individuaalne tööjuhendite selgitamine; • õpiülesannete täitmisel keskendu esmalt nendele, mida kindlasti oskad; • mängulised elemendid tundides; • rühmatööd, et laps ei peaks üksi esinema või üksi otsustama; • suulise vastamise asemel kirjalik vastamine; • aja andmine, ei pea kiirustama, teeb omas rütmis
Tunnustamine	<ul style="list-style-type: none"> • enesekindluse saavutamiseks ja sisendamiseks tugevuste leidmine ja nende esiletoomine
Tugisüsteemid	<ul style="list-style-type: none"> • vajadusel tugisõbra kaasamine; • kaasõpilastele olukorrast adekvaatsete selgituste jagamine; • algklassides päeva tunniplaan tahvlil, et õpilane teab, mis millele järgneb; • individuaalsed ja arenguveestlused
Füüsiline abi	<ul style="list-style-type: none"> • erinevad hingamisharjutused; • akna avamine; • vee pakkumine

Intervjueeritavate hinnangul on ÄHS-ga õpilaste lõimimine tavaklassi õppesse pikk protsess, seda ei saa lahendada ühe või kahe võtte kasutamisega.

3.4. Õpetajate hinnangud ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimise kohta

Intrvjuude läbiviimisel esitas uurija küsimusi ÄHS-ga õpilase toetamise ja lõimimise kohta (vt lisa 1 küsimused 8., 11.), arutleti koolitusvajaduse teemal.

Enamus intervjueeritavatest väitis, et nad on ülikoolis õppinud lapseea arengupsühholoogiat, kuid toimetulekut erivajadustega lastega, kaasaarvatud ÄH-t, käsitletakse õpetajaks õppimisel väga üldsõnaliselt. Kuus rühma tõid eraldi välja, et piirkonnas on läbiviidud koolitus tööks HEV õpilastega, kus käsitleti lähemalt kergemaid psüühikahäireid, nende põhjuseid ja nendega toimetulekut koolisituatsioonis.

Intervjueeritavate hulgast 22 so 23,6% valimist ei olnud kindlad, et nad on sellest häirest koolitustel kuulnud, ülejäänud 58 so 62,36% valimist kinnitasid, et on sellest eelnevalt kuulnud. Rohkem on teadlikud ÄH-st ja sellega kaasnevatest sümptomitest neli so 4,4 % valimist, kes on omandanud psühholoogi lisaeriala ja üheksa õpetajat so 9,7% valimist, kes on klassiõpetajaks õppimise käigus omandanud õpiabiõpetaja lisaeriala.

Tabel 3: Võrdlustabel õpetajate eriväljaõppe kohta

	Eesti ühe piirkonna õpetajad	Ohio Ülikooli poolt uuritud õpetajad (Morris, 2010)
Ei ole saanud eriväljaõpet ega ole kuulnud ÄH-st	23,6%	59%
Ei olnud kindlad, kas on koolitustel ÄH-st kuulnud	-	24%
Mõnel koolitusel on kuulnud	62,36%	18%
On räägitud erialasel väljaõppel	13,97%	-

Ühes rühmas tõstatas õpetaja R küsimuse: *Ma ei tea, kas sellist õpilast, kellel ma märkan neid sümptomeid lahterdada HEV õpilaseks või mitte? Samas tuleb ta kõigega toime, samas on õpitu peast pühitud ja nutab. Ma ei ole õppinud psühholoogiks, et kõigest aru saada!* Kogu rühm arutles teemal edasi ning jõuti järeldusele, et õpetajal puudub sellealane väljaõpe, millega erinevate häiretega õpilasi aidata. Jõuti arusaamisele, et õpetajad toetuvad suures osas oma sisetundele või kogemustele või kolleegidelt kuuldule. Püsiv vajadus on sellealaste koolituste järgi, kus jagataks praktilisi võtteid õpilaste toetamiseks nende erivajadustega toimetulekul.

Intervjueerija algatas, ka teistes rühmades sama arutelu ning tulemused kattusid küsimuse tõstatanud rühma järeldustega.

Läbiviidud intervjuudes oli esitatud õpetajatele küsimus: *miks on õpetajal vaja omada teadmisi ärevushäire sümptomitega lastega hakkamasaamisel koolielus?* Kõigi arutelude jooksul andis üks meesõpetaja T peale pikka vaikimist kokkuvõtva vastuse: *Et kõigil oleks lihtsam.* Intervjuudest selgus, et õpetajad vajavad ühist arusaama ÄHS-ga õpilaste lõimimisest tavaklassi. PGS-i järgi suureneb koolidesse tulevate erivajadustega õpilaste hulk. See eeldab, et õpetajad on selleks valmis ja rakendavad oma kogemusi, oskusi ja teadmisi, et toetada õpilasi ning oskavad oma tööd paremini organiseerida. Tuleb mõista laste probleeme, olukordi õigesti hinnata ja vajadusel pöörduda abi saamiseks nii kolleegide kui ka tugispetsialistide poole. Näiteid intervjueeritavate arvamustest:

Õpetaja L kindlameelne, üle teiste häälte, väljaütlemine: *Kui teemat ei valda, ei saa ka aidata. Et probleemi märgata, peab oskama näha. Kuigi arvan, et parimad tulemused on saavutatavad lapsevanema ja õpetaja koostöös. Oluline on ka kaaslaste osa.*

Õpetaja P: *Tänapäeval on sagenenud ärevushäiretega õpilaste õppimaasumine kooli. Õpetaja ja õpilase omavahelise koostööks on vaja õpilasest aru saada ja teda toetada. Õpilast tahaks ju aidata, et tal sujuks läbisaamine kaaslastega ja kooliteel teadmiste omandamine.*

Õpetaja Ü: *Õpetaja peab, ta peab õpilasest aru saama, et suuta last vajadusel toetada ja aidata.*

Läbisegi antud vastustest selgus õpetajate veendumus, et tavaklassides õpivad väga erinevate vaimsete ja füüsiliste võimetega õpilased. Ollakse veendunud, et kodu liigne surve ja lastevanemate läbielatud koolikogemused võivad esile kutsuda ärevushäiret ja sellega kaasnevaid sümptomeid, mis mõjutavad last ning segavad igapäevast õppetööd.

Õpetaja R: *Te ju kõik teate ütlust, et ta vanaema oli juba selline, ema oli selline, mis me lapsest tahame. Eks kodu tuleb ju lapsega kaasa. Õeldakse ju, et laps on kodu peegel.*

Ühe grupi intervjuus tõi õpetaja T välja, et *vanemad nõuavad ainult häid ja väga häid hindeid, lapsevanemale tuleks südamele panna, et last liigselt ei survestataks. Igaühest ei peagi raketiteadlane saama.*

Toodi välja, et likvideeritakse erikoole ning tavakooli tuleb järjest enam erivajadustega lapsi, millest järeldati, et õpetajad vajavad koolitusi, kus jagatakse praktilisi näpunäiteid, mida õpetajad reaalselt kasutada saavad. Tuntakse puudust täiendkoolitusest.

Õpetaja H: *Kui puudub väljaõpe, ei oska me õpetajatena õigesti toimetada ja last toetada.*

Õpetaja R pahandaval toonil: *Tulgugi praktikud otse õpetajate ette ja rääkigu. Ei saa ühte asja kasutada, kasutan teist. Ei sobi teine, kasutan kolmandat. Aga ma tean, et on, mida proovida, mitte ei pea kogu aeg ise leiutama.* Tõstatatud teema arutelu käigus selgus, et praktikute all pidasid õpetajad silmas psühholooge, psühhiaatreid, psühhoterapeute, nõustajaid. Õpetajad on ise otsinud erinevaid võimalusi, et osaleda koolitustel, kus antakse teadmisi toimetulekuks erivajadustega õpilastega. Samuti on koolidesse kutsutud pädevaid esinejaid ja läbi viidud erinevaid praktilisi tegevusi, mille käigus on omandatud vajalikke teadmisi.

Intervjuudest selgus, et mitte ainult õpilased ja lapsevanemad ei vaja nõustamist, vaid ka õpetajatel on see vajadus esile kerkinud. Küsitletud piirkonna koolide klassiõpetajad väitsid, et neil toimub koolis vastastikune nõustamine. Klassiõpetajad kogunevad õpetajate tuppa ja vestlevad omavahel erinevatest olukordadest ning lahendustest (nii kõigis piirkonna koolides). Kuulajad toetavad, julgustavad ning lisavad omapoolseid nõuandeid.

Aineõpetajatel on selline suhtlemine raskendatud, kuna õppeklassid on koolimajas erinevates suundades ja alati vahetundides õpetajate tuppa ei jõutagi. Veel nimetati vajadust konsulteerida psühholoogi või psühhoterapeudiga, kes annaks konkreetseid soovitusi konkreetse õpilase kohta. Mitmed rühmad olid tänulikud oma kooli sotsiaalpedagoogile, kellega saab erinevatest rasketest situatsioonidest vestelda teadmisega, et ta hoiab konfidentsiaalset infot ega jaga seda kolmandate isikutega. On esinenud olukordi, kus on vaja õpetajat ennast nõustada ning selleks on pöördutud ka vastavate spetsialistide poole. Õpetaja E: *On hetki, kus tunned, et üksi ei suuda kogu koormat kanda, tahaks jagada. Küll oleks hea, kui seda saad jagada inimesega, kes täpselt asja jagab. Vahel läheb kõik nii puntrasse, et ise ei saagi hakkama.*

Otsest küsimust tugijõudude kohta intervjuudes ei olnud, kuid intervjuerija kasutas seda teema arendamisel ning selgus, et on olukordi, kus õpetajad vajavad tunnis ühele või teisele õpilasele tugiisikut, kuna õpilasi on klassis palju ja näiteks uue osa õpetamisel ei saa ainult ühele õpilasele keskenduda.

Õpetaja H: *Mul on vaja teistega ka tegeleda. Jõuad teda rahustada, kui teised on juba millegi muuga tegelema hakanud ja minu tunni ettevalmistus on korstnasse lennanud.*

Intervjueritud rühmadest kasutab üks õpetaja tunnis tugiisikut. Õpetajad on kasutanud võimalusi kutsuda lapsevanemaid tundidesse oma erivajadusega lapse kõrvale. Samuti sotsiaalpedagoogi ning õppealajuhatajat.

Iga intervjuu lõpus andis uurija õpetajatele võimaluse esitada veel ettepanekuid, mis nende hinnangul võiksid tõhustada ÄHS-ga õpilaste lõimimist tavaõppesse. Enamus osalenud õpetajatest leidsid, et ka lapsevanemad ise vajavad koolitust. Kogemuste põhjal järeldati, et tihti neil lastevanematel, kellel just vaja oleks, ilmneb vähene huvi koolituste vastu või nad ei osale neil üldse. Õpetajate ettepanek oli teha koolitused kohustuslikuks, kuid õhku jäi küsimus – kuidas? Mitmest rühmast tehti ettepanek, et piirkonnas võiks olla vähemalt üks psühhoterapeut, kes nõustaks nii lapsi, lapsevanemaid kui õpetajaid.

4. Arutelu

Analüüsides ja rühmitades õpetajate poolt nimetatud õpilastel avalduvaid erisusi ja õpetajate hinnangutel arvatavaid ÄHS-eid, saab järeldada, et suurema staaži ja pikemaajalise pedagoogilise kogemusega õpetajad on ÄH-st ja selle sümptomitest teadlikumad kui nooremad kolleegid ning oskavad neid ka ära tunda. Ka Layne, Bernstein & March (2006) leiavad oma uurimuse lõpuosas, et üldiselt on õpetajad teadlikud laste ärevusest. Lisaks selgus läbiviidud uurimuse tulemustest, et õpetajate teadlikkust ÄH-st ja sellega kaasnevatest sümptomitest, teadmisi kasutamaks erinevaid abistavaid strateegiaid ja hinnanguid ÄHS-ga õpilaste lõimimisel tavaõppesse mõjutavad õpetajate sisetunne, kogemused ja eriväljaõpe. Sarnased tulemused sai enda uurimistöös Amanda Morris (2010), kes uuris õpetajate poolt kasutatavaid strateegiaid testimisärevusega õpilaste abistamisel piiratud ressursiga keskkondades. Saadud tulemust kinnitavad omakorda teised õpetajate teadlikkuse kohta läbiviidud uurimused, kus leiti, et õpetajad on küll teadlikud ÄH-st, kuid nende teadmiste tase on madal ja õpetajate arvamusi mõjutavad töökogemus ning enim märgatakse õpilaste sotsiaalsete vajadustega seotud ärevust (Layne, Bernstein & March, 2006; Headley & Campebell, 2011; Mesman & Koot, 2000). Samuti saab tulemuste põhjal järeldada, et õpetajatel on võimalus olla õpilastega koos väga erinevates situatsioonides ning nende teadlikkus väljendub oskuses nende olukordade põhjal ÄHS-ga õpilasi määratleda järgmiselt:

- märgatakse füsioloogilisi muutusi: värisemine, kõnetakistus, pea- ja kõhuvalu, iiveldus, minestamine, õhupuudus, nutmine;
- märgatakse psüühilisi muutusi: eemalolek, hirm, paanika, kiire meeleolumuutus.

Autori järeldus, et Eesti ühe piirkonna intervjueeritud õpetajad on üldiselt ÄHS-test teadlikud, põhineb Laukkanen et al. (2008), Bourne (2007) ja Waters et al. (2012) poolt ärevushäire tunnuste väljatoomisel, loetlemisel ja võrdlemisel intervjueeritud õpetajate poolt nimetatutega. Õpetajate teadlikkus kasvab, kui õpetajad tegelevad eneserefleksiooniga ning õpivad praktilistest kogemustest.

Vastuseks teisele küsimusele *Missuguseks hindavad õpetajad ärevushäire sümptomitega õpilaste vanematega infovahetust ja kooli poolseid võimalusi pakkuda abi?* nenditi kõigis läbiviidud intervjuudes, et ÄHS-ga õpilaste lõimimisel on oluline õpetajate järjepidev infovahetus lastevanematega ning mõlemapoolne koostöö tõhustamine õpilaste mõistmisel ja toetamisel. Ka Florida õpetajad katsetavad õpilaste ärevuse leevendamiseks tõhustada

koostööd lapsevanematega (Smith, 2013) ning Inglise haridussüsteemis peetakse oluliseks koostööd koolide ja lastevanemate vahel (Hodkinson, 2010). Kuna intervjueeritud õpetajatel puudub väljaõpe ja võimalus erinevaid teraapilisi võtteid kasutada, kuid kõigil on kogemus erineva iseloomuga informatsiooni vahetusest lastevanematega, siis pidasid intervjueeritavad oluliseks jagada õpetajaga informatsiooni kodudes kasutatavatest toimivatest võtetest aga ka ebaõnnestumistest, et omakorda vahendatud kogemustest õppida. Samuti koolis kasutatud võtetest ning nende tulemuslikkusest informeerida lapsevanemaid, kes usaldaksid õpetajate poolt jagatud informatsiooni ning saaksid kodus sama praktiseerida. Leiti, et pidev infovahetus lapsevanemaga hõlbustab ÄHS-ga õpilaste lõimimist tavaklassi õppesse. Ka Layne, Bernstein & March (2006) poolt läbiviidud uurimuses leiti, et õpetajatel on võimalus vaadelda lapsi erinevates olukordades, mida lapsevanemad ja arstid ei näe ning nad on sama teadlikud laste ärevushäiretest kui lapsevanemad.

Töö autor järeldab, et tulemused kinnitavad varasemate uuringutega sedastatud vajadust õpetaja ja lapsevanema poolse infovahetuse järgi, et paremini mõista ja toetada ÄHS-tega õpilaste lõimimist tavaõppesse.

Õpetajate hinnangud ja ootused koolipoolsele toetusele ÄHS-ga õpilaste lõimimisel tavaõppesse osutusid erinevaks. Olenevalt koolide võimalustest hindasid õpetajad kooli poolt pakutavat abi piisavaks. Oluliseks peeti toimivat tugisüsteemi koos erialase väljaõppega spetsialistidega, võimalust saada abi väljaspool kooli, kooli füüsilise õpikeskkonna ümberkujundamist õpilaste erivajadusi arvestavalt. Kõik loetletud võimalused kajastuvad Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010), kus on õpilaste igakülgse arengu toetamiseks loetletud samad võimalused ning intervjueeritavate vastustest võib järeldada, et selles uuritud Eesti piirkonna koolides täidetakse neile riigi poolt ette antud korraldusi, läbi mille omakorda toetatakse ÄHS-ga õpilaste lõimimist tavaklassi õppesse.

Autor järeldab toetudes Moilanen'i (2006) arvamusele, et uurimuses osalenud õpetajate hinnangul on ÄHS-ga laste arenguks lõimimisel tavaõppesse oluline kooli kui sotsiaalse keskkonna tugi.

Vastuseks kolmandale küsimusele *Missugused teadaolevad võtted aitavad õpetajail nende endi hinnangul toetada ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimist tavaõppesse?* saab läbiviidud intervjuude põhjal välja tuua üldistuse, kus õpetajate hinnangul puudub neil professionaalne oskus rakendada parimaid tulemusi andvaid võtteid ja tehnikaid, kuna ÄHS-tega õpilasi mõjutavad faktorid on väga erinevad ja ettearvamatud. Ka Headley ja Campbell

(2011) järelavad oma uurimuse tulemustest, et on vajadus eriväljaõppega õpetajate järgi, kes suudaksid parandada õpilaste hariduslikke, sotsiaalseid ja psühholoogilisi tulemusi ning oskaksid arvestada õpilaste ebamäärase ärevusega. Uurijad peavad ÄHS-te ilmnemisel üheks tähtsamaks kognitiiv-käitumuslikku teraapiat, mis aitab leevendada lapsepõlvest kaasa saadud ärevust ja hirne (Maid, Smokowski & Pacallao, 2008). See teraapia eeldab, et on aega keskenduda inimese emotsioonidele ja käitumisele, mille abil aidata tõlgendada ümbritsevat ja seal toimuvat. Tulemustest selgus, et tunnisituatsioonis ei ole õpetajatel võimalik pikalt pausi teha, et keskenduda ühe õpilase emotsioonide ja käitumise tõlgendamisele, oskamatu abi korral võib põhjustada hoopis vastupidiseid olukordi. Algajad õpetajad ei omanud teadmisi ja kogemusi, mis aitaksid kasutada erinevaid võtteid ÄHS-ga õpilaste toetamiseks. Seevastu suure töökogemusega õpetajatel oli nimetada erinevaid strateegiaid, mida nad on kasutanud ning mis on tulemusi andnud.

Järgnevad uurimuses osalenud õpetajate poolt toodud esile toodud võtted kattuvad Ohio Ülikoolis 2010.a sooritatud lähedaseteemalisest magistriuuringust selgunutega:

- rahuliku meeleolu ja õhkkonna loomine;
- enesekindluse sisendamine, julgustamine;
- õppetöös kaaslaste ja sobiva õppegrupi suuruse valimine, ümbritsev keskkond;
- kergemate hingamisharjutuste kasutamine,
- õpetaja oma olekuga turvatunde loomine,
- vajadusel ajalimiidi pikendamine erinevate õpiülesannete täitmiseks,
- erinevate võtete õpetamine, kuidas õpiülesandeid paremini täita.

Lisaks selgus Morris (2010) poolt läbiviidud uuringust, et ka teisel pool maakera tunnevad praktiseerivad õpetajad puudust teemakohastest teadmistest, peavad oma väljaõpet puudulikuks.

Neljandale küsimusele *Missugused on õpetajate hinnangud ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimisest tavaõppesse?* saadi läbiviidud intervjuudest vastus, et õpetajad peavad ennast headeks suhtlejateks ning reageerivad ÄHS-tega õpilaste vajadustele rakendades vastavalt oma sisetunnet, teadmisi ja oskusi. Õpetajate hinnangul aitab sümptomite tundmine ÄH-t kontrolli all hoida, õpilast toetada, turvatunnet luua, et ka häirega laps saaks koolis hakkama. Õpetajate antud hinnangutest ÄHS-ga õpilaste lõimimisse võis enamasti välja lugeda neutraalset suhtumist. Kuna Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) näeb ette, et õpilastel on õigus õppida elukohajärgses koolis, siis peeti iseenesest mõistetavaks, et tavaõppes osalevad

ka ÄHS-ga õpilased ja neid kaasatakse õppesse nagu nn tavaõpilasi, kuid selle vahega, et õpetamisel arvestatakse rohkem nende erisustega. Antud hinnangutest selgus, et ka ÄH-ga õpilase klassikaaslased peavad olukorrast teadlikud olema, vajadusel abistama ning teadma, et mõned olukorrad ongi osadele inimestele hirmutavamad kui teistele. Samuti leiab oma uurimuses Hodgkinson (2010), kelle arvates tuleb tõhustada partnerlust, et kõik lapsed saaksid rakendada täielikku potentsiaali. Toetudes uurimuse tulemustele jäi õpetajate hinnangutest oma igapäevastele tegevustele seoses ÄHS-ga õpilastega kõlama positiivne alatoon, ent samas oli aimata ka vastupidist, negatiivset suhtumist, mis võib olla tingitud stressirohkusest ja väsitavast tööst. Varasematest uuringutest õpetajate hoiakute kohta töös ÄH-ga õpilastega on välja toodud mõjuteguritena töös kajastuv stress, ärevus ja lisaks suur töömaht (Rana, 2012). Üldistades õpetajate hinnanguid, võib järeldada, et kõige enam on vaja õpetajal ise rahulik olla, peab varuma kannatust, oskama ja tahtma koostööd teha, julgustama, toetama ärevusse sattunud õpilast ja vajadusel nõustamiseks pöörduma spetsialistide poole, kes aitavad nii õpilast kui õpetajat. Õpetajatele mõeldud tugiteenuste vajalikkusele ja kasutamisele viitavad oma uuringus Sari, Celikoz ja Secer (2009), kelle arvates võiksid õpetajad küsida professionaalset nõu, kui tekivad raskused erivajadustega laste õpetamisel.

Käesolev uurimus annab selget informatsiooni õpetajate jätkuvast koolitusvajadusest, kus pööratakse rõhku nii ÄH-e kui teiste erivajaduste tutvustamisele ja rakendatavatele strateegiatele, millega õpilasi aidata, kui neil esineb mõni häire või erisus, mis võib põhjustada ebaõnnestumist koolisituatsioonis. Tähtis on õpetajate esma- ja täienduskoolitusse sisse viia kursused, kus lähemalt tutvustataks erinevaid õpilasi vaevavaid häireid ja nendega kaasnevaid sümptomeid. Erialaselt ettevalmistatud õpetajatel on laiemad teadmised ÄHS-ga õpilaste lõimimisel tavaõppesse ja hakkamasaamisel erivajadustega õpilastega, mis kindlasti muudab õpetajate suhtumist ÄH-tega õpilastesse. Seda kinnitab varasem uuring, kus tuuakse välja, et õpetajate suhtumist võib mõjutada eelnev väljaõpe ja praktika koolides, kus nad on saanud kasutada eripedagoogika kursustel õpitut (Sari, Celikoz & Secer, 2009).

Õpetajate poolt jutustatud lood andsid kinnitust õpetajate vajadusest eriväljaõppe järgi, mis annaks eelise tulemuslikumaks tegelemiseks ÄHS-ga õpilastega ja nende lõimimisega tavaõppesse. Samas teadvustavad õpetajad, et olles valmis ise arenema, on protsessi käigus võimalik uusi teadmisi omandada ja tegeledes aktiivse eneserefleksiooniga neid teadmisi kinnistada.

Tulemused kinnitavad varasemaid uurimusi selles osas (Hatfield, Hamre & LoCasale-Crouch, 2012; Ripski, LoCasale-Crouch & Decker, 2011; Anderson & Jimerson, 2007;

Itokawa & Kazukawa, 2003), et õpetajad toetavad ÄHS-ga õpilaste lõimimist ja nende kaasamist tavaõppesse.

Töö praktiline väärtus

Töö praktilise väärtusena võib nimetada ÄH-t ja ÄHS-meid käsitlevate teoreetiliste materjalide süstematiseerimist ja esitlemist, mida võib kasutada õpetajate teadlikkust tõstvate koolituste/loengute metoodilise materjalina. Uurimuse käigus saadud tulemuste põhjal on võimalik teha ettepanekuid õpetajakoolitusse ja õpetajate täiendõppesse lisada erivajadustega õpilaste õpetamise teemad, kus tutvustataks lähemalt õpilasi vaevavaid häireid, nendega kaasnevaid sümptomeid ja strateegiaid, kuidas nimetatud häiretega koolisituatsioonis toime tulla. Kuna siiani on seda teemavaldkonda õpetajate täiendkoolitustel käsitletud vähe ja pealiskaudselt. Kuna õpetajate teadlikkust ja hinnanguid on uuritud vähe, siis võib käesolev uurimus olla üheks ajendiks jätku-uuringu läbiviimisel, et välja töötada metoodiline juhend, mida õpetajad saaksid kasutada ÄHS-tega õpilaste lõimimise toetamisel tavaõppesse. Ankeedipõhise jätku-uuringu küsimustiku koostamiseks võib aluseks võtta käesoleva töö metoodika ja kogutud andmed

Autor sai uusi teadmisi ja oskusi kombineeritud uurimuse läbiviimise osas ning arendas endas intervjueri rolli jaoks vajalikke omadusi ja oskusi. Õppealajuhatajana aitas intervjuude läbiviimine, nende tekstideks ümberkirjutamine ja analüüsimine reflekteerida enda kui õppealajuhataja tegevust ja isikut. Samuti peab autor läbiviidud uurimuse oluliseks väärtuseks, et uurimuses osalenud õpetajad said ÄH-ga kaasnevate sümptomite ning nendega toimetuleku kohta uusi teadmisi, said võimaluse käsitletava teema kohta välja öelda oma hinnangud ning jutustatud lugude kaudu õppisid läbi enda kogemuste.

Töö uudsuse osas võib autor välja tuua, et pöörati tähelepanu õpetajate hinnangutele hariduselus toimuvale, kus järjest enam tuleb erinevate vajadustega õpilasi lõimida tavaklassi õppesse ja eraldi käsitleti õpetajate eelnevaid teadmisi ja praktika käigus omandatavaid õpetamiskogemusi.

Antud teema kajastamiseks laiemalt on autor seadnud endale eesmärgiks viia läbi koolitustunde esmalt uuritud piirkonna koolides ning seejärel koostada metoodiline juhend ÄHS-ga õpilaste lõimimise toetamiseks tavaõppesse.

Töö kitsaskohad

Käesoleva magistritöö puhul võib kitsaskohana välja tuua intervjuerija vähese kogemuse kombineeritud uurimuse teostamisel ja analüüsimisel. Intervjuerija omandas uurimuse teostamise käigus fookusgrupi intervjuu läbiviimise ning andmetekogumise oskusi.

Piiranguks peab autor mõnes fookusrühmas liiga suurt osalejate arvu, kuna helifailide ülekuulamisel oli raske eristada vastajaid ja hiljem põhjalikult andmeid analüüsida, väheseid kogemusi helifailide transkribeerimisel ning tekstide loomisel koos emotsioone tähistavate märkidega, samuti mitte piisavalt kiiret arvutiklaviatuuri käsitlemise oskust, mis tõi endaga kaasa suurel hulgal paberkandjale märkmete tegemist ning sealt muudrite leidmist ja kvantitatiivse analüüsi teostamiseks andmete otsimist ja loendamist. Seega arvab autor, et edaspidisel uurimuse läbiviimisel oskab ta paremini valida gruppide suurust, juhtida intervjuud ning ei pea oluliseks tekstide juures kasutada emotsioone tähistavat märgisüsteemi ja tekstifailide loomist arvutil.

Järgneva uurimuse planeerimisel peab autor oluliseks pöörata suuremat tähelepanu intervjuude täpsemale analüüsimisele.

Kokkuvõte

Käesolev magistritöö keskendus Eesti ühe piirkonna õpetajate hinnangutele ärevushäire sümptomitega (ÄHS) laste lõimimisel tavaõppesse. Uurimisprobleemina käsitleti antud töö raames õpetajate puudulikku ettevalmistust, aitamaks lõimida õpilasi, kellel esineb ärevushäire sümptomeid.

Magistritöö raames viis autor läbi kombineeritud uurimuse, kus kasutas nii kvalitatiivset kui kvantitatiivset meetodit. Andmeid kogus fookusgrupi intervjuudega viies neid läbi Eesti ühe piirkonna 1.-6.klassides õpetavate õpetajatega, kellel on puudulik ettevalmistus, aitamaks lõimida õpilasi, kellel esineb ÄHS-eid tavaõppesse. Uurimuse eesmärk oli anda ülevaade Eesti ühe piirkonna õpetajate teadlikkusest, teadmistest ja hinnangutest seoses ÄHS-tega õpilaste lõimimisel tavaõppesse ning varasematest uurimustest sel teemal. Alaeesmärk oli koostada süstematiseeritud ülevaade õpetajate hinnangutest ÄHS-ga õpilaste õpetamisest.

Uurimusest selgus, et suures osas on õpetajate teadmised ÄHS-st üsna tagasihoidlikud. ÄHS-ga õpilaste aitamiseks reageeritakse intuitsiooni ajel tuginedes isiklikele kogemustele.

Samuti selgus, et õpetajad vajavad eriväljaõpet, samas ollakse avatud uutele väljakutsetele. Sellest tulenevalt võib empiirilise uurimuse käigus läbiviidud intervjuude põhjal välja tuua, et õpetajad mõistavad oma tegevust kui üht osa uuest hariduskorraldusest, kus üldhariduskoolis tuleb õpetada kõiki selle piirkonna õpilasi, keda lapsevanem on soovinud elukohajärgsesse kooli panna. Õpetajate oskus vajalikul määral õpet individualiseerida ja diferentseerida annab tulemusi ÄHS-te leevendamisel või ärahoidmisel. Täiendkoolituste käigus omandavad õpetajad teadmisi, mis muudavad seniseid arusaamu ja hinnanguid ning peale kogemuste jagamist tehakse järeldused, mis võivad kutsuda esile muudatusi nii õpetajas endas kui nende tegevustes, mis aitavad paremini läheneda ÄHS-ga õpilaste probleemidele.

Uurimuse käigus leidis veel kord kinnitust, et õpetajate hinnanguid mõjutavad nende varasemad kogemused ja pidev praktikate omandamine läbi uute katsetuste. Selline äratundmine õpetajate poolt annab kinnitust teooriale, et ÄHS-ga õpilaste abistamisel toetuvad õpetajad oma sisetundele. Uurimuses osalenud õpetajad hindasid teadmiste puudulikkust üheks olulisemaks teguriks ÄHS-ga laste toetamisel.

Autor järeldab, et ÄHS-tega laste lõimimine tavaklassi õppesse on arenev protsess, kuna järjest enam oskavad õpetajad märgata ja määratleda õpilastel avalduvaid ÄHS-eid. Uurimuses osalenud õpetajad olid teadlikud ÄHS-test, hinnangutest selgus, et nad peavad väga oluliseks õigel ajal erisuste märkamist ning selliste õpilaste toetamist.

Autori arvates saab ÄHS-ga õpilaste lõimimine toimuda läbi õpetajate teadlikkuse tõstmise, läbi soovi enesearenguks ning koolitustingimuste loomisega, mis tõstavad õpetajate professionaalsust toimetulekul õpilastega, kellel esineb ÄHS-eid.

Magistritöös kasutatud märksõnad: ärevushäire, ärevushäire sümptomid, õpetajate teadlikkus, õpetajate hinnangud.

Summary

The current master's thesis focuses on the evaluation of integrating students suffering from anxiety disorder into general educational process mediated by the teachers in the particular area in Estonia. The problem of the present research focuses on the serious matter of deficient educational preparation of teachers helping to integrate students with anxiety disorder into regular schools.

The author of the current thesis conducted a combined survey of quantitative and qualitative methods. Detailed research data was collected through interviewing the sample group of teachers teaching in the II and III school stages. The sample group teachers were clearly experiencing inefficient preparation and provision in the process of helping the students suffering from anxiety disorder to integrate into educational sustainable development process.

The aim of the research was, firstly, to outline the awareness, knowledge, and assessment of teachers integrating students with anxiety disorder; secondly, to give an overview of the previous scientific and educational researches carried out on the same topic. Lastly, to compile a systematised review of the teachers' evaluation on teaching students with anxiety disorder.

The research findings proved that on a large scale teachers' knowledge on anxiety disorder was rather modest and deficient. Moreover, teachers' interference in the process of guiding the disabled students was mainly based on personal intuition and previous experience. However, the sample group teachers strongly highlighted both the need for special trainings as well as being open to meet new challenges. Based on the previous findings in the empirical part of the interviews, it is possible to conclude that teachers clearly perceive the importance of their part in the new educational development process. The teachers' ability to personalise and apply educational differentiation in their teaching produces measures to alleviate or avoid anxiety disorder symptoms. In fact, during the complementary studies and teacher trainings teachers acquire new knowledge, which change their current notions and values. In corporation with practical experience, changes in teachers as well as in their work with students suffering from anxiety disorder are established.

Furthermore, the research confirmed that previous experience and continuous practise through new situations affect the teachers' evaluation. This particular finding proves a point in the theory stating that teachers trust their instincts in the process of helping students with

anxiety disorder. The particular sample group participating in the research emphasised the lack of knowledge as the main factor for improving the educational well-being of those disabled students.

To sum up, the author of the present thesis concludes that the process of integrating students suffering from anxiety disorder is a continuously developing process where teachers abilities to notice and determine the symptoms of anxiety disorder in students are gradually improving. The sample group of teachers were well aware of the anxiety disorder symptoms and according to their feedback it can be stated that it is of vital importance to determine the distinctions at the very beginning of the educational process.

Above all, the author believes that it is possible to integrate students of anxiety disorder into general educational system through engaging the teachers, first, by increasing their knowledge of that particular disability, second, by emphasising the need for self-development and, third, by providing the with a wide-range of teacher training in teachers' professional career.

Key words: anxiety disorder, anxiety disorder syndromes, teacher's awareness, teachers' assessment

Tänu sõnad

Avaldan tänu oma juhendajale Jaan Kõrgesaarele tema abivalmiduse, kiire tagasisideandmise ja kannatlikkuse eest. Suur tänu Merle Taimalule moraalse toe ja tähelepanelikkuse eest.

Samuti tänan Tiia Puistamad, Kati Bakradzed ja Siim Hanikati, kes abistasid tõlkimisel ja tõlketööde ülevaatamisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Anderson, G.E., Jimerson, S.R. (2007). Stressful life experiences of children: The correspondence between professional judgments of teachers-in-training and children's perceptions. *Psychology in the Schools*, Vol. 44(8).
- Bourne, E. (2007). *Ärevushäirete & foobiaste käsiraamat*. Tallinn: Pegasus
- Bourne, E. (2012). *Ärevushäirete & foobiaste käsiraamat*. (Kolmas trükk). Tallinn: Pegasus
- Canadian Public Health Association (2003). *Bullying, School Exclusion And Literacy*. May 16, 2003.
- Crawley, E., Hunt, L., Stallard, P. (2009). Anxiety in children with CFS/ME. *European Child and Adolescent Psychiatry* 18(11):683-9.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., Hanson, W. E. (2003). An Expanded Typology for Classifying Mixed Methods Research Into Designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240).
- DSM. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Külastatud 12.03.2013, aadressil <http://www.psychiatry.org/practice/dsm>.
- Eesti Teadlaste Eetikakoodeks. (18.12.2002).
- EHIS - Eesti Hariduse Infosüsteem. Külastatud 28. 06. 2012, aadressil <http://www.ehis.ee/>.
- Ellis, D.M. & Hudson, J.L. (2010). The Metacognitive Model of Generalized Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review* (2010) 13:151–163.
- Gourneau, B. (2005). Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training. *Essays in Education*, March 2005, 13 8p.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C., (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, March/April 2001, Volume 72, Number 2, Pages 625–638. Külastatud 06.05.2013., aadressil

<http://ehis.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=c14c5fe5-74cf-4c93-849d-a713224c2f19%40sessionmgr114&hid=6> .

Hatfield, B., Hamre, B. & LoCasale-Crouch, J. (2012). Teacher characteristics influence responsiveness to a course and a consultancy focused on effective teacher-child interactions. *Society for Research on Educational Effectiveness*. 2012, 12 pp.

Headley, C.& Campbell, M.A. (2011). Teachers' recognition and referral of anxiety disorders in primary school children. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 11, pp. 78-90.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Kirjastus Medicina.

Hodkinson, A. (2010). Inclusive and Special Education in the English Educational System: Historical Perspectives, Recent Developments and Future Challenges. *British Journal of Special Education*, v37 n2 p61-67 Jun 2010.

Huang, K.Y., Cheng, S., Calzada, E. & Brotman, L. M. (2012). Symptoms of Anxiety and Associated Risk and Protective Factors in Young Asian American Children. *Child Psychiatry & Human Development*, 2012 Mar 13.

Isgar, S. (2013, March 24). How would mental-health screening for kids at school work? *The Palm Beach Post* <http://www.palmbeachpost.com/news/lifestyles/health/how-would-screening-for-kids-at-school-work/nW272/> .

Kain, Z.N, Caldwell-Andrews, A. A., Krivutza, D.M., Weinberg, M.E., Gaal, D., Wang, S. M. & Mayes, L.C. (2004). Interactive Music Therapy as a Treatment for Preoperative Anxiety in Children: A Randomized Controlled Trial. *Anesthesia & Analgesia*, 2004; 98:1260–6.

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, v 22 n 3 p 31-36.

Kanep, H. (2008). *Uuringu „Haridusliku erivajadusega õpilane koolikaardil, tugiteenuste kättesaadavus haridusliku erivajadusega õpilasele II osa. Analüüs haridusliku erivajadusega õpilastest ja tugiteenuste kättesaadavusest õpilastele. Lõpparuanne*. Tartu.

Kirss, L. (2011). *Õppenõustamisteenustega rahulolu ja nende kättesaadavus. Uuringu lõpparuanne*. Tartu.

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Laste-ja noortepsühhiaatria (2006). AS Medicina.

Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pitkäinen, M. (2008). *Kuidas aidata psüühikaprobleemidega noorukit*. AS Medicina.

Layne, A.L., Bernstein, G.A. & March, J.S. (2006). Teacher Awareness of Anxiety Symptoms in Children. *Child Psychiatry Hum Dev* (2006) 36:383-392.

Liivamägi, J. (2011). *Laste ja Noorukite rasked stresshäired*. AS Medicina.

Liivamägi, J. (2013). *Psüühikahäirete ravi peaks olema kompleksne*. Külastatud 26.03.2013, aadressil http://www.kliinik.ee/kliinik/kasulik/liiges/article_id-7823 .

Maid, R., Smokowski, P. & Bacallao, M. (2008). Family treatment of childhood anxiety. *Child & Family Social Work*; November 2008, Vol. 13 Issue: Number 4 p433-442, 10p..

Masi, G., Favilla, L., Mucci, M. & Millepiedi, S., (2000). Depressive Comorbidity in Children and Adolescents with Generalized Anxiety Disorder. *Child Psychiatry and Human Development.*, March 2000, Volume 30, Issue 3, pp 205-215.

Mesman, J. & Koot, H.M. (200b). Child- reported depression and anxiety in preadolescence: I.Preschool predictors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1371-1378.

Morris, A.(2010). *Strategies Teachers Use to Help Students with Test Anxiety in Limited Resource Environments*. Külastatud 22.03.2013, aadressil <http://www.cehs.ohio.edu/gfx/media/pdf/morris.pdf>

Itokawa,C. & Kazukawa, S. (2003). Proceedings of the 20th Annual Conference of the Japanese Association for Adolescent Psychotherapy, 16 November 2002, Tokyo, Japan. *Psychiatry & Clinical Neurosciences*. Oct 2003, Vol. 57 Issue 5, pS37. 6p.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (09.06.2010). RT I 2010, 41, 240; viimati muudetud 13.06.2012 nr 138. URL (kasutatud 23.07.2012) aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv> .

Rana, N. (2012). Pupil Teachers' Perceptions Towards Inclusive Education. *Indian Streams Research Journal*. Aug2012, Vol. 2 Issue 7, Special section p1-9. 9p.

Rahvusvaheline haiguste klassifikatsioon. Külastatud 20.03.2013, aadressil <http://rhk.sm.ee/> .

Reuschel, LM. (2001). Generalized Anxiety Disorder in Children and Adolescents: Implications for Research and Practice. *Illinois State University* 2011.

Ripski, M. B., LoCasale-Crouch, J. & Decker, L. (2011). Pre-Service Teachers: Dispositional Traits, Emotional States, and Quality of Teacher-Student Interactions. *Teacher Education Quarterly*, v38 n2 p77-96 Spr 2011.

Saarma, J. (1995). *Depressioon*. Tallinn: Valgus.

SA Innove. Külastatud 28.06.2012, aadressil <http://www.innove.ee/> .

Sari, H., Celikoz, N. & Secer, Z. (2009). An Analysis of Pre-School Teachers' and Student Teachers' Attitudes to Inclusion and Their Self-Efficacy. Külastatud 08.05.2013, aadressil <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ877918.pdf> .

SEYLE õpilaste ja õpetajate baasuuringu tulemused. Vaimne tervis ja riskikäitumine. Tallinn 2011. Külastatud 23.08.2012, aadressil http://www.suicidology.ee/public/files/SEYLE_broz_koos .

Smith, A.A. (2013, April 14). Laid back approach used at schools for yearly Florida test time. *News-press.com*. Külastatud 18.04.2013, aadressil <http://www.news-press.com/apps/pbcs.dll/article?AID=/201304150110/NEWS0104/304150019>

Supon, V. (2004). Implementing strategies to assist test-anxious students. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 292-296.

Teiverlaur, M. (2007). *Luuleteraapia*. Tallinn: Kirjastus Külim.

Vagnoli, L., Caprilli, S., Robiglio, A. & Messeri, A. (2005). Clown Doctors as a Treatment

for Preoperative Anxiety in Children: A Randomized, Prospective Study. *PEDIATRICS*. Vol. 116 No. 4 October 2005.

Wadell, C., McEvan, K., Peters, RD., Hua, JM. & Garland, O. (2007). Preventing mental disorders in children: a public health priority. *Canadian Journal of Public Health*, 2007 May-Jun:98(3):174-8.

Waters, A.M., Schilpzand, E., Bell, C., Walker, L.S. & Baber, K. (2012). Functional gastrointestinal symptoms in children with anxiety disorders. *Journal Abnormal Child Psychology*. 2013 Jan; 41(1):151-63.

Wigfield, A. & Meece, J. L. (1988). Predictors of Math Anxiety and Its Influence on Young Adolescents' Course Enrollment Intentions and Performance in Mathematics. *Journal of Educational Psychology* 1990, Vol. 82, No. 1, 60-70.

Üldarsti käsiraamat. 34.Lastepsühhiaatria. Tõlge eesti keelde kirjastus Medicina, 1999:817-840. Külastatud 27. juunil 2012, aadressil http://medicina.bestit.ee/bw_client_files/medicina/public/pdf_book_chapters/20_34-35.pdf.

Lisad

Lisa 1

INTERVJUU

Õpetajatele suunatud uuring

Magistritöö teema „1. ja 2. kooliastme ärevushäire sümptomitega laste lõimimine tavaõppesse Eesti ühe piirkonna õpetajate hinnangutes“.

Eesmärgiks saada ülevaade õpetajate teadlikkusest, teadmistest ja hoiakutest seoses ärevushäire sümptomitega õpilaste lõimimistud tavaõppesega.

Palun keskenduge antud teema puhul oma arusaamadele, arvamustele, uskumustele, vajadustele, selgitustele ja hinnangutele. Iga vastus on oluline ja väärtuslik.

Intervjuu koosneb avatud küsimustest ning kõik teie ettepanekud loovad uuringule lisaväärtuse. Teie anonüümsus on garanteeritud. Saadud andmeid kasutatakse vaid minu magistritöö koostamisel.

1. Kas esineb erisusi, mis segavad õpilastel keskenduda õppetööle?
2. Missugustest erisustest peaks vestlema sotsiaalpedagoogi/psühholoogi või lapsevanemaga? Missuguseid tulemusi see on andnud?
1. Missugused sümptomid võiksid viidata ärevushäirele?
2. Mida te teate ärevushäirest ja selle sümptomitest?
3. Mil määral peaks lapsevanem informeerima õpetajat, kui ta on teadlik lapse ärevushäirest ja sellega kaasnevatest sümptomitest?
4. Millal ja kuidas peaks õpetaja lapsevanemale teada andma, kui ta on lapsel märganud ärevushäire sümptomeid?
5. Kuidas saab kool toetada ärevushäire sümptomitega lapse paremat toimetulekut koolis?
6. Miks on õpetajal vaja omada teadmisi ärevushäire sümptomitega lastega hakkamasaamisest koolielus?
7. Mida saab õpetaja klassis teha, et toetada ärevushäire sümptomitega õpilast?

8. Milliseid võtteid ja harjutusi saaks õpetaja kasutada toimetulekul ärevushäire sümptomitega lastega ja nende lõimimisel tavaõppesse?
9. Missugused on arvamused ja hinnangud ärevushäire sümptomitega laste lõimimisest tavaõppesse?
10. Ettepanekud.

Hindan väga Teie abi ja tänan panustatud aja eest!

Lisa 2

Intervjueeritavate poolt nimetatud õpilastel avalduvad erivajadused

1.rühm: kuulmispuue (60% langust), tähelepanu hajumine, närvilisus, keskendumine, keskendumisraskused, klassis kaks väga aeglast last (lähevad väikeklassi), üks väga aeglane, diabeet (insuliinipumbaga), asberger, keskendumine, huvi puudumine ja mõtted mujal, tähelepanematud, ärritunud, s-i susistamine, keskendumine, kõnedefekt, keskendumine, asberger, aeglane, pidev närvilisus, diagnoositud ärevushäire kolmel õpilasel klassis, vihapursked, keskendumine, terasuse puudumine, venitab kirjalike tööde puhul, aeglane, kõnetakistus, keskendumine, suulaelõhe, keskendumine, keskendumine, iga asja peale pahandamine, endast välja minek, komplekspuudega, väga aeglaselt edasijõudmine, läheb väikeklassi, asbergeri sündroom, tõmblemine, tahtmatud tikid, rahutus, ei pane tähele, tähelepanu on hajunud, klassis väga-väga aeglane õpilane, eelkoolis diagnoositud ärevushäirega kaks last.

2.rühm: keskendumisraskused, hajevil, pikaldane, aeglane, keskendumine, tähelepanelikkuse puudumine, tähelepanematud, mitte millestki ärritumine, pahandamine, keskendumine, keskendumine, pidev nihelemine, on omaette mõttes, pikaldase mõtlemisega, mõtted mujal ja ei kuula, nii aeglane, keskendumine, närvilisus, tõmblemine, ärritunud olek, tähelepanu hajumine, kui ei aita, siis üliaeglane, keskendumine, närvilisus, igapäevane rahutus, diagnoositud asberger, pika mõtlemisega, väga pikaldane, otsib alternatiivseid tegevusi.

3.rühm: tugev nägemislangus, keskendumine, kogelemine, keskendumine, tähelepanu on mujal, keskendumine, erutunud, keskendumine - tähelepanu, pikaldane olek, keskendumisraskused, hajevil, hajameelne, aeglane, pidevad meeleolumuutused, keerutamine, kogu aeg on kellegagi asja, keskendumine, keskendumine, kogelemine, läheb kergelt endast välja, närvitsev, tasakaalutu, tõmblused, tähelepanu hajumine, väga aeglane, tõesti aeglane, väidetava ärevushäirega, keskendumine, diabeetik, keskendumine, tähelepanelikkust pole,

4.rühm: keskendumisraskused, tähelepanematu, tähelepanu hajumine, tähelepanu hajumine, keskendumine, asberger, tahmatud tikid silmadega, tohutult pikaldane, pidevalt rivist väljas, iga asja peale torisemine, kogu aeg niheleb, keskendumine, pea on laiali, aeglane, keskendumine, ei jäta meelde, pikaldane, keskendumine

5.rühm: keskendumine, pidevalt on turris, vihane, tähelepanu hajumine, ükskõikne, ilma huvita, keskendumine, kogelemine, täiesti tähelepanematu, omaette ja aeglane, üliemotsionaalne, muudkui niheleb, keskendumine, pidev närvilisus, arvatavasti ärevushäire, käivad spetsialisti juures, tähelepanu hajumine, aeglane, ärritumine, keskendumine, kogelemine, keskendumine

6.rühm: keskendumisraskused ja tähelepanu hajumine, aeglane, keskendumine, ei saa mõtteid välja öelda, on takistunud, keskendumine, hajevil, mitte midagi ei jõua, keskendumine, mõttetu sehkendamine, kogu aeg pahane, väga aeglane, puuduliku tähelepanuga, rahutu, keskendumisraskused, närvilisus, pole piisavalt tähelepanelik, vaeviline õppimine, keskendumine, keskendumine,

7.rühm: keskendumisraskused, hajaliolek, keskendumine, häiritud tähelepanu, keskendumine, kogelemine, keskendumine, uimane, ei jõua midagi, iga asja peale vihastumine, ärritunud olek, sihilik venitamine, et mitte kaasa teha, pidev silmade pilgutamine, isegi tõmblemine, keskendumisraskused, närveldamine, jalgadega vehkimine tunni ajal, tähelepanuta, tähelepanu hajumine, keskendumine, tähelepanematud, suhkruhaigus, keskendumine, asbergeri tunnused, haiglaselt aeglane, ärevushäire tunnustega, keskendumine, keskendumine

8.rühm: tegevustele keskendumine, tähelepanu puudumine, närvitsemine, keskendumine, keskendumisraskused, kogelemine, keskendumine, hajevil, tähelepanu hajumine, keskendumine, kurja olekuga kõigi suhtes, põhjuseta vihane, kogu aeg miski asi segab ja ei pane tähele, keskendumine, asbergeriga seotud, keskendumisraskused, tohutu aeglane, närviline olek, ärevusega, mõtted mujal, keskendumine, kogelemine, sellega seoses ka aeglane, keskendumine, keskendumine, nihelemine, lauaga ja tooliga kolistamine, asberger, madal õpijõudlus, peab iga tund saama ennast liigutada, käib joomas, haigust ei ole, keskendumine

9.rühm: keskendumisraskused, tähelepanu puudumine, ärritub kergelt, ei valitse emotsioone, keskendumine, asberger, üliaeglane mõtlemine ja reageerimine, tigetsemine, muudkui toksib millegagi, keskendumisraskused, tähelepanematu, tähelepanu hajumine, väga pikaldane, keskendumine, täiesti tähelepanematu, hajevil, väga aeglase olekuga, pahase olekuga kogu aeg, pilgutab kogu aeg silmadega, keskendumine, kokutamine, keskendumine, huvi langus, keskendumisraskused,

10.rühm: keskendumine, kogelemine, keskendumisraskused, iga asja peale ärritumine, pahandamine, pidev rahulolematus, põhjusetu kärkimine, ärevalt siia sinna keerutamine, kingaga pidevalt koputamine, tähelepanematu, kergelt ärritub, viha täis, kummalised liigutused, keskendumine, äraolev, kogu aeg närviline, keskendumine, tähelepanu puudumine, tähelepanu hajumine, pikatoimeline, pidevalt millegi kritseldamine, keskendumisraskused, hajevil, diabeet, hajali mõtetega, väga aeglased kaks tüdrukut, keskendumine, asbergeri sündroom, vanema sõnul diagnoositud ärevushäire, kindla diagnoosiga ärevushäirega, ärritumine, silmade pidev pilgutamine, keskendumine, keskendumine, kirjalike tööde puhul üliaeglane, tähelepanematus.

Kokkuvõte: keskendumisraskused 76 , tähelepanu hajumine 57, ärritumine/pahandamine 44, väga aeglane 36, motoorne rahutus 28, kogelemine/kõnedefekt 12, diagnoositud ärevushäire 11, diagnoositud asbergeri sündroom 9, diabeet 4, sügav kuulmispuue 1, sügav nägemislangus 1.

Lisa 3

Intervjueeritavate hinnangul ärevusest tingitud sümptomid õpilastel

1.rühm: hirmunud, hirm hinde pärast, ärev pilk, hirm esinemise ees, jah esinemishirm, kõhuvalu, ärritumine, hirm oma hinde pärast, nii mures, et enam ei mäleta midagi, mis õppinud on, hakkab nutma, kergesti ärrituv, käed värisevad, kord hea laps kord paha, kergesti ärrituv, paanika, hindehirm, kiire meeleolumuutus, esinemishirm, peavalu, närveldamine, hirm esineda, esinemishirm, kõhuvalu, peavalu, hirm hinde saamise pärast, ei suuda rääkida, emotsioonid vahelduvad, esinemine tekitab hirmu, nutt tuleb kiiresti, hirmuärevil, süda läheb pahaks, alarmeeriv pilk, meeleolu üleminekud, ärevus, õhupuudus, hirm hinde saamisel, kergesti ärrituv, suur kartus, paaniline hirm, tõmblemine, vehib tahtmatult keskmise sõrmega, silmapilgutused, käed värisevad, kui paberit võtab, kergesti ärrituv, käed hakkavad värisema, hirm tasemetöö hinde pärast, ajab iiveldama, ärritumine, ärev pilk, silmad pilguvad, hirmutunne, paaniline kartus, mälu justkui kadumine, kõhuvalu, peavalu, kurdab, et ei jätku õhku, hirmunud hinde saamisootuses, minestamine, kergesti ärritumine, rahutu silmavaade, tikid, nutmine, peaga külje peale liigutuste tegemine, tõmblemine, peavalu, üksi laulu esitamise hirm, ärritumine, hirm hinde pärast, paanika, kõhuvalu, hirmud, närvi minek, luuletuse lugemisel hirm, suu kuivab, nii et ei saa sõnu suust välja, tahtmatud tikid, kõhuvalu, kiire meeleolumuutus, hirm oma hinde pärast,

2.rühm: esinemise hirm, kõhuvalu, peavalu, hirm luuletust lugeda, hirm laulda saali ees, kõhuvalu, mure hinde pärast, pidev protest, kergesti ärrituv, meelolu kõigub, hirm hinde pärast, kergesti ärrituv, esinemishirm, raske rääkida, ärev pilk, hakkab kiiresti nutma, ettearvamat, kõhuvalu, süda läigib, kergesti ärrituv, pidev kartus, peavalu, hirm hinde pärast, ärev silmavaade, tahtmatud tikid, kergesti ärrituv, paanika, tohutu hirm, tõmbleb imelikult, hirm hinde pärast, paanika, suur hirm, kergesti ärrituv, kergesti ärrituv, hirm hinde pärast, peavalu, tunneb enne hinde saamist hirmu, kergesti ärrituv, kõhuvalu,

3.rühm: hirm hinde pärast, kergesti ärrituv, kergesti ärrituv, hirm hindamistulemuste ees, kergesti ärrituv, kergesti ärrituv, pingeseisundi paanika, peavalu, meeleolu kõikumine, hirm hinde pärast, hirm esinemise ees, kõhuvalu, peavalu, kõhuvalu, süda kipub pahaks minema, laulmise hirm, hirmunud vaade, ärev pik, tahtmatud tikid, iga asi ajab nutma, tunneb hirmu oma hinde pärast nii, et käed värisevad, hirm hinde pärast, närveerimine, esinemishirm, sõnad kipuvad takerduma, hirmust keeletu, kiire emotsioonide vaheldumine, kõhuvalu, paaniline hirm, peavalu, kergesti ärrituv, hirm hinde pärast, silmad reageerivad pideva pilgutamisega, paanika, kiirelt erutuv, hirm hindamise ees

4.rühm: hirm hinde pärast, kergesti ärrituv, peavalu, muudkui tujutseb, hirm erinevate etteastete ees, lavahirm, silmade pilgutamine, ei suuda kellegagi rääkida, nutab, käed värisevad, kõhuvalu, peavalu, hirm hinde pärast, pabistamine, hirmunud ja ärev pilk,

ärritumine, esinemishirm, kord mõtleb ühtemoodi, siis käitub vastupidi, kõhuvalu, kabuhirm, rahtu pilk, tahtmatud tikid, hirm enne hinde saamist, hirm hinde pärast,

5.rühm: hirm oma hinde pärast, peavalu, paanika, hirm, kartus, kergesti ärrituv, hirm klassi ees lugeda, kergesti ärrituv, hirm hinde ees, kõhuvalu, kergesti ärrituv, hirmul, käed värisuvad, ärev pilk, kartlik silmavaade, tahtmatud tikid, paaniline hirm, kiirelt ärritumine ja kiirelt muutumine tagasi, kõigi ees esinemine, ähmi täis, suu muutub kuivaks ja kõne on takistunud, peavalu, kõhuvalu, hirm hinde pärast, ajab nutma,

6.rühm: hirm, mis hinde saab, kohkunud olek, peavalu, kergesti ärrituv, nutt tuleb peale, emotsionaalne ebastabiilsus, paanika, esinemishirm, kõhuvalu, luuletuse lugemine üksi valmistab hirmu, käte värisemine, kõhuvalu, ärev pilk, tahte allumatud silmade pilgutused, kartlikult vaatamine, kergesti ärrituv, meeleolu kõikumine, hirm hinde pärast, pabistamine, hirm hinde pärast, hirm hinde pärast, hirm hinde pärast, hirm hinde pärast, nii palju kardab, mälu hakkab alt vedama, tunneb õhupuudust, kergesti ärrituv, kergesti ärrituv, hirmusegane ärevus, paaniline hirm, peavalu, esinemishirm, ajab nutma, käed värisuvad, kõhuvalu, mureseb hinde pärast, mure ja kartus, kiirelt ärritumine, ärev pilk, hirm hinde pärast, hirmutav silmavaade, mure esinema mineku ees, ei julge rääkida, kõhuvalu, kergesti ärrituv, põhiliselt ikkagi hirm hinde pärast, kergesti ärrituv, hirmutunne, kõigi ees kõne pidamise hirm, kõhuvalu, pisarad tulevad kiirelt,

7.rühm: hirmuärevuses, hirm oma hinde pärast, peavalu, paanika, paanika, hirmud, kergesti ärrituv, esinemise hirm, kõhuvalu, hirm hinde pärast, ärev pilk, tahtmatud tikid, kergesti ärrituv, jaa kergesti ärrituv, nii, et süda läheb pahaks, hirm hinde pärast, esinemishirm, ei oska õpitut välja öelda, samas tahab laulda samas mitte, peidab käsi, sest need hakkavad värisema, kõhuvalu, kergesti ärrituv, peavalu, hirm hinde pärast, kohkunud, nutmine, kergesti ärrituv, paanikahood, hirm hinde pärast, ärev pilk, tikid silmadega, peavalu, tujude vaheldumine, kord nii kord naa,

8.rühm: peamiselt kardetakse hinde pärast, esinemise hirm, kõhuvalu, kergesti ärrituv, nagu arutu, kord on üks tuju, siis teine, paanitsemine, pabistamine, kõhuvalu, ärev pilk, hirmud hinnetega, kardab hinnet saada, kergesti ärrituv, kergesti ärrituv, esinemishirm, raske rääkida, peavalu, hirm hinde saamise pärast, võtab töö ja käed värisuvad, pisarad on silmis, mälu veab alt, ärev pilk, emotsioonid vahelduvad nii, et ei saa arugi, kõhuvalu, peavalu, hirm hinde pärast, kergesti ärrituv, ärev pilk, silmad märjad, suur kartus kõige ees, tahtmatud tikid, kergesti ärrituv, kõhuvalu, paanika, hirm saadava hinde ees, peavalu,

9.rühm: pabistamine, hirmud hinde pärast, kergesti ärrituv, esinemishirm, kõhuvalu, kergesti ärrituv, kartus hinde saamisel, kõhuvalu, tujukas, kergesti ärrituv, peavalu, ärev pilk, paanika, kergesti ärrituv, hirmunud vaade, ise hirmul, silmadega pilgutamine, nutuvõru suu ümber, hirm hinde saamise ees, meeleolu kõikumine, hirm hindamisel, esinemise hirm, suu kuivab nii palju, et sõnad ei tule välja, käed hakkavad värisema, peavalu, kõhuvalu, hirm hinde pärast,

10.rühm: hirmud hinnete pärast, kurdab, et süda läheb pahaks, kartlik silmavaade, esinemishirm, kõhuvalu, kergesti ärrituv, kergesti ärrituv, mõtete väljaütlemisel hääleaparaat tõrgub, meeleolud muutuvad sekunditega, tahtmatud tikid, peavalu, tunneb, et ruum on umbne, hirm hinde pärast, kõhuvalu, hirm oma hinde pärast, nutmine, tõmblemine, hakkab õlaga kummalisi liigutusi tegema, paanika, pea kaotamine, jube silmavaade, sõna pealt võib tuju muutuda, hindamise hirm, hirmu täis, käte värisemine, mure esinemise pärast, ärev pilk, enam ei mäleta, mida pidi tunnis tegema, kohkunud, käed värisuvad, minestamine, hirm hinde pärast, ärev pilk, tahtmatud tikid, tekib tõmblemine, kardab hindele lugeda, sõnad takerduvad, nutt tuleb peale, kergesti ärrituv, peavalu, iiveldustunne, paanikahood, ebastabiilse käitumisega, ähmi täis, hirmunud silmad, kiirelt ärrituv, kord on emotsioonid laes, siis mossitab, tikid, hirm hindele soorituse ees, kergesti ärrituv, kergesti ärrituv, esinemise hirm, üldine hirmunud olek, peavalu, lavahirm, ajab iiveldama, tahab õku juurde, käed hakkavad värisema, hirm hinde pärast, lavahirm, kõhuvalu, paaniline hirm, tohutu muretsemine, kõhuvalu, hirm hinde saamise pärast, paanitsemine,

Kokkuvõte: hirm hindamise ees 64, kergesti ärrituvus 61, hirm esinemise ees 38, pingeolukorras paanika 36, kõhuvalu 34, ärev pilk 29, peavalu 27, kiire meeleolumuutus 24, hirmunud olek 21, tahtmatud tikid 18, ilma näilise põhjuseta nutmine 16, käte värisemine 14, kõne takistus 12, iiveldustunne 8, tõmblemine 7, õhupuudus 5, mälu kadumine 5, minestamine 2.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina SIRJE HANIKAT

(sünnikuupäev: 21.03.1966)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

1. JA 2. KOOLIASTME ÄREVUSHÄIRE SÜMPTOMITEGA LASTE LÕIMIMINE
TAVAÕPPESSE EESTI ÜHE PIIRKONNA ÕPETAJATE HINNANGUTE ALUSEL

mille juhendaja on JAAN KÕRGESAAR, ped. kand.,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 20.05.2013